

Volumen III • Número 6 • Diciembre de 2023

Publicación semestral

ISSN 2796-7433

TEMA PRINCIPAL

JUVENTUDES Y EDUCACIÓN. TRAMAS DE SOCIABILIDAD, DESIGUALDAD SOCIAL Y POSPANDEMIA

Daniela S. Bruno y Anabella Malvido • Jaime Piracón, Analía Segal y Mariana Ladowski •
Gimena Machicado • Pablo F. Di Leo y Sebastián E. Sustas • Pablo N. di Napoli y
Verónica S. Silva • Agustina Corica, Analía Otero y Pamela Magnoli • Florencia Finnegan
y Silvina Kurlat • Silvia Guemureman

CONTEXTOS

Hernán M. Amar • Darío I. Radosta Rosas, Alberto J. Coca Cabrero, Alejandro Nespral,
Rafael Wainer, María C. Berizzo, Guadalupe Colombo Paz y María L. Hurtado •
Martha J. Franco García, Alaide Rodríguez Corte y María de los Ángeles Bello Olano

ENTREVISTA

MARIANA CHAVES: UNA DE LAS COSAS QUE LOS PIBES MÁS PIDEN, ADEMÁS DE TRABAJO, ES SER ESCUCHADOS

Adriana Puiggrós y Adrián Cannellotto



Revista Argentina de Investigación Educativa

Volumen III • Número 6 • Diciembre de 2023 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433



ARGENTINA



UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Carlos G.A. Rodríguez, rector

Ana Pereyra, vicerrectora

Adrián Cannellotto, secretario de Investigación, Posgrado y Relaciones Internacionales



REVISTA ARGENTINA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dirección: Adriana Puiggrós, Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Secretaría Editorial: Ignacio Frechtel, Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Secretaría Técnica: Mariana Frechtel, Universidad de Buenos Aires, Argentina

COMITÉ EDITORIAL

Patricia Ferrante

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Ignacio Frechtel

- Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Delia Lerner

- Universidad de Buenos Aires y Dirección de Primaria Provincia de Buenos Aires, Argentina

Norberto Liwski

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Roberto Marengo

- Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Ana Pereyra

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Darío Pulfer

- Universidad Nacional de San Martín y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Vera Waksman

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

CONSEJO EDITORIAL

Gary Anderson

- Universidad de Nueva York, Estados Unidos

Nicolás Arata

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Teresa Artieda

- Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Karina Batthyany

- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Uruguay

Sandra Carli

- CONICET/Universidad de Buenos Aires, Argentina

Marcelo Caruso

- Universidad de Humboldt, Alemania

Hugo Casanova

- Universidad Nacional Autónoma de México, México

José Antonio Castorina

- Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cayetano De Lella

- Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Ana Diamant

- Universidad de Buenos Aires, Argentina

Betina Duarte

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Inés Dussel

- Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, DIE, México

Mónica Fernández Pais

- Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Marcela Gómez Sollano

- Universidad Nacional Autónoma de México, México

Cecilia Rincón

- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mercedes Ruiz Muñoz

- Universidad Iberoamericana, México

Patricia Sadovsky

- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Danielo Streck

- Universidad de Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Emilio Tenti Fanfani

- Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Sofía Thisted

- Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Carlos Alberto Torres Novoa

- Universidad de California, Estados Unidos

Antoni Verger

- Universidad Autónoma de Barcelona, España

Diana Vidal

- Universidad de San Pablo, Brasil

STAFF DE PRODUCCIÓN EDITORIAL

Dolores Mussari, edición y corrección

Diana Cricelli, diseño original y diagramación

UNIPE: Editorial Universitaria, Dirección de Sistemas UNIPE

y Área de Comunicación UNIPE



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-No comercial-Compartir bajo la misma licencia) excepto cuando se especifique lo contrario

Revista Argentina de Investigación Educativa, publicación semestral
Secretaría de Investigación Universidad Pedagógica Nacional
Calle Piedras 1080, Ciudad Autónoma de Buenos Aires C1070AAV, Argentina
Teléfonos: +54 11 4307 7500

Correo-e: investigacion.revista@unipe.edu.ar • <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/>

Hecho con [OJS Open Journal system](#)

Propietario: UNIPE

ISSN N° 2796-7433



6

Sumario

RAIE • Volumen III • Número 6 • Diciembre de 2023 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433

Editorial

Adriana Puiggrós 7

TEMA PRINCIPAL

JUVENTUDES Y EDUCACIÓN. TRAMAS DE SOCIABILIDAD, DESIGUALDAD SOCIAL Y POSPANDEMIA

Proyecto de vida y futuro. Representaciones estudiantiles
en la Argentina pospandemia

Daniela Silvana Bruno y Anabella Malvido 13

“No, no es un videojuego”. Discusiones sobre el documental
interactivo *El Campito* en escenas de enseñanza en formación
docente y escuelas secundarias

Jaime Piracón, Analía Segal y Mariana Ladowski 29

Concepciones sobre la enseñanza de docentes que trabajan
en escuelas secundarias que reciben a jóvenes y adolescentes en
situación de vulnerabilidad

Gimena Machicado 47

Experiencias de estudiantes secundarios de la Provincia de
Buenos Aires en la pospandemia

Pablo Francisco Di Leo y Sebastián Ezequiel Sustas 65

Entre la felicidad y el agobio. Sensaciones y emociones de jóvenes
estudiantes al volver presencialmente a sus escuelas secundarias
en el AMBA

Pablo Nahuel di Napoli y Verónica Soledad Silva 95



Juventudes y educación secundaria: sentimientos y actividades de jóvenes en contexto de pandemia en Argentina <i>Agustina Corica, Analía Otero y Pamela Magnoli</i>	121
--	-----

Discriminación, desigualdades y educación. Los procesos de escolarización de los jóvenes en los Centros Educativos de Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos <i>Florencia Finnegan y Silvina Kurlat</i>	143
--	-----

Justicia penal juvenil y reforma legislativa: un análisis sociológico <i>Silvia Guemureman</i>	165
---	-----

ENTREVISTA

MARIANA CHAVES

Una de las cosas que los pibes más piden, además de trabajo, es ser escuchados <i>Adriana Puiggrós y Adrián Cannellotto</i>	193
--	-----

CONTEXTOS

La Dirección Nacional de Educación del Adulto durante la conducción ministerial de Jorge Taiana (1973-1974) <i>Hernán Mariano Amar</i>	211
---	-----

Ideas y creencias de profesionales de la educación con relación al duelo y la muerte en la escuela <i>Darío Iván Radosta Rosas, Alberto Jesús Coca Cabrero, Alejandro Nespral, Rafael Wainer, María Candela Berizzo, Guadalupe Colombo Paz y María Luz Hurtado</i>	231
---	-----

Migración y bilingüismo en una escuela urbana en la ciudad de Puebla, México <i>Martha Josefina Franco García, Alaide Rodríguez Corte y María de los Ángeles Bello Olano</i>	247
---	-----

LEGISLACIÓN

Centros de Estudiantes: Ley 26.877	271
--	-----

RESEÑAS

Más allá de la subalternidad. Praxis y educación en Antonio Gramsci. Massimo Baldacci <i>Sebastián Gómez</i>	273
---	-----



Hoy es mañana. Reflexiones sobre tiempo, escuela y jóvenes.

Pedro Núñez

Matías Manelli **277**

RECURSOS **283**



El tema central del n° 6 de la *Revista Argentina de Investigación Educativa* está destinado a contribuir a la discusión de la compleja problemática social, política y teórica que se refiere a la juventud. Sin embargo, el uso de este término de manera que nombre a un sujeto único, esencial y ahistórico, lejos de esclarecer sus características y su comportamiento, oscurece las diversas identidades que “los jóvenes” han tomado y se les han adjudicado a través de la historia, así como las profundas diferencias actuales.

Los jóvenes han sido objeto de decisiones sociales, rituales y ceremonias en casi todas las sociedades; también en casi todas ellas, cuando transitan la etapa de la vida en la cual abandonan la niñez, al alcanzar el borde de la edad adulta, sus vidas son ofrecidas al sacrificio en las guerras, su trabajo desvalorizado, sus opiniones descartadas. En el caso de la sociedad capitalista neoliberal, se suma la utilización de jóvenes por organizaciones ilegales, tanto para ser consumidores, en todos

los niveles sociales, como para ser trabajadores sometidos y amarrados, en los sectores más vulnerables.

Este es un punto en el cual debemos detenernos para confrontar la idea de juventud o juventudes, puesto que una enorme cantidad de jóvenes se ven arrastrados a la ilegalidad a causa de políticas económicas y sociales que los excluyen de otras oportunidades. Es un proceso que ha producido fuertes diferencias atravesadas por la lógica de las clases sociales, de la concentración creciente de la riqueza, de las nuevas formas de trabajo que, más que generadas por la revolución tecnológica, ponen en evidencia que fueron subordinadas a la lógica neocapitalista, antes que encaminadas al beneficio de las sociedades. La oferta de trabajo actual tiende a aislar al trabajador, evitando los espacios compartidos. Lejos de rechazar los posibles usos de las nuevas tecnologías, observamos que en las redes sociales se generan vínculos creativos, amistosos y educativos, pero que deben

abrirse paso desde el acoso permanente del mercado. Este, lejos de estimular vínculos, convoca al abandono de las instituciones públicas, e incluso privadas, y favorece la relación de cada individuo con la empresa. En especial, convoca a abandonar las instituciones educativas en favor de una diversidad de cursos privados que rompen con la idea moderna de “sistema educativo”.

Por otra parte, décadas atrás la categoría “adolescente” había tomado suficiente fuerza como para impulsar acuerdos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1989) y, en nuestro país, la Ley 26.061 (2005), que reconoce a los/las menores de 18 años como sujetos plenos de derecho. Actualmente se cuestionan esas conquistas. Reconocer a los adolescentes como sujetos de derecho no ha sido una distinción gratuita; al menos en la sociedad occidental, el movimiento ha sido doble. Por un lado, se utilizan las categorías “adolescentes” y “jóvenes” de manera genérica otorgándoles un lugar, pero por otro lado se los ignora, se quita valor a su palabra, se ocultan sus diferencias. “Ustedes dicen que tenemos derechos, pero no nos escuchan, no saben qué pensamos”, decía un joven.

Efectivamente, como muestra la antropóloga Mariana Chaves, la juventud es negada y negativizada. El reconocimiento de sus derechos convive con el impulso a su exclusión. Quizás esta última es una de las situaciones que da acceso a utilizar el término “generación”.

Desde el punto de vista académico, numerosas investigaciones han

presentado clasificaciones de las miradas sociales sobre la juventud: motor de cambio, sector conflictivo, peligro social, fuente de conflictos, mano de obra de baja calidad. La combinación de esas y otras categorías requiere de una mirada histórica, lo cual nos lleva nuevamente a la discusión de los usos del término “generación”. Este adquiere legitimidad cuando se habla de la “generación de Mayo”, la de 1880, la que encabezó la Reforma Universitaria de 1918, la que quiso cambiar el país a fines de la década de 1960 y principios de 1970. Oculta que los jóvenes negros fueron exterminados en la guerra del Paraguay, que los inmigrantes eran en su mayoría jóvenes y adolescentes analfabetos, o la tragedia de la “generación de Malvinas”.

Varios de los autores que participan de este número de la *RAIE* abordan las consecuencias de la pandemia y la pospandemia en la educación de los jóvenes. No se trata de un tema menor, sino que ha marcado a generaciones, pese a que es silenciado. Los efectos sobre los sectores más vulnerables, así como las prácticas de los docentes para atravesar las nuevas y difíciles situaciones que se les presentan, son objeto de análisis. La justicia penal juvenil se abre también como un tema relevante.

Por último, no queremos dejar de mencionar los aportes de Norberto Liwski y Pablo Semán, quienes colaboraron con el asesoramiento para este número, que trató sobre temáticas de su especialidad.

En cuanto a la sección Contextos, los artículos contrastan una época de valorización de la educación pública con las concepciones desescolarizantes



actuales. Finalmente, un tema siempre presente como el bilingüismo, nos informa de experiencias en México.

Esperamos que este número sea una contribución que aliente las

investigaciones sobre las juventudes, el respeto por su palabra y sus demandas, en las peculiares y graves circunstancias de la escena internacional y de nuestro propio país.

Adriana Puiggrós

Directora de la *RAIE*



JUVENTUDES Y EDUCACIÓN

TRAMAS DE SOCIABILIDAD, DESIGUALDAD SOCIAL Y POSPANDEMIA



Daniela Silvana Bruno* y Anabella Malvido**

Proyecto de vida y futuro. Representaciones estudiantiles en la Argentina pospandemia

RESUMEN

El presente estudio propuso indagar las representaciones sociales del proyecto de vida e imagen a futuro de estudiantes (N=20) con edades de 16 y 17 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se realizaron entrevistas semiestructuradas guiadas según el método clínico piagetiano. Los resultados obtenidos mostraron que los participantes piensan el proyecto de vida en términos de propósitos personales concernientes al ámbito educativo y laboral. Además, se identificó que el contexto del país en el que se desarrollaría el proyecto de vida es valorado negativamente por los participantes. Respecto a la imagen a futuro a cinco años, es pensada como objetivos relacionados con el estudio, en tanto a diez años se la vincula, por un lado, con sentimientos de satisfacción personal y, por el otro, con metas laborales.

PALABRAS CLAVE

representaciones sociales ▪ proyecto de vida ▪ imagen a futuro ▪ entrevistas
▪ estudiantes

TITLE

Life project and future. Student representations in post pandemic Argentina

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Políticas y Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Licenciada y Profesora en Sociología (UBA). Es investigadora del CONICET con sede en el Departamento de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) y profesora de Psicología Social en la Facultad de Psicología de la UBA, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: daniela.bruno@unipe.edu.ar. ORCID: 0000-0003-0116-8166

** Licenciada en Psicología por la Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: anabella.malvido@gmail.com. ORCID: 0009-0008-4679-8683

ABSTRACT

This study set out to investigate the social representations of the life project and future image of students (N=20) aged 16 and 17 years old in Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Semi-structured guided interviews were conducted according to the Piagetian clinical method. The results obtained showed that the participants think of their life project in terms of personal purposes concerning education and work. In addition, it was identified that the context of the country in which the life project would be developed is valued negatively by the participants. With regard to the image of the future in five years, it is thought as objectives related to study, while in ten years it is linked, on the one hand, to feelings of personal satisfaction and, on the other, to employment goals.

KEYWORDS

social representations ▪ life project ▪ future image ▪ interviews ▪ students

INTRODUCCIÓN

En la última década, estudios previos realizados en diferentes países señalan que, de manera general, los jóvenes latinoamericanos piensan el proyecto de vida en términos de un trayecto que se construye a lo largo del tiempo, conformado por sueños y metas personales a corto y largo plazo, pero que se encontrarían fuertemente limitados por las condiciones económicas y sociales del país en el que viven (Alvarado Gisbert, 2019; Calderón Jaimes, 2020; Pinto Nascimento y Nascimento, 2021; Rivero Herrera, 2021). Asimismo, se puso de manifiesto que los jóvenes se representan el futuro como logros individuales en su vida profesional, sin embargo, también expresan dificultades en su concreción debido a la falta de oportunidades de acceso a un trabajo que les asegure un buen salario y estabilidad económica (Rojas Wilches et al., 2011). Por lo tanto, siguiendo el planteo de Rivero Herrera (2021), el contexto y la situación económica serían factores que afectan el proyecto de vida de los jóvenes.

En particular, la situación actual de la Argentina se caracteriza por niveles muy elevados de pobreza y desigualdad, los cuales se agravaron profundamente como resultado de la pandemia por covid-19 (Barreiro et al., 2022), aunque se trata de una problemática común a diferentes países ubicados en el Sur Global, que se mantiene de manera crónica desde hace varias décadas (Barreiro y Ungaretti, 2020). En este contexto, resulta de interés, más aún luego de haber transitado una pandemia, conocer las representaciones sociales (en adelante RS) del proyecto de vida e imagen a futuro de un grupo de estudiantes de nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA), tomando en consideración que los significados sociales sobre tales objetos representacionales se construyen, se encuentran vinculados a y condicionados por el contexto social en el que los sujetos se desarrollan. Las RS son sistemas de valores, ideas y prácticas que



permiten a los sujetos comunicarse entre sí y tomar posición respecto a situaciones del mundo social (Moscovici, 1979). Por lo tanto, estudiar las RS permitirá poner de manifiesto las narraciones de los sujetos evidenciando la comunicación como parte de los procesos constructivos de lo social (Barroso Duarte, 2015). Específicamente, este trabajo se enmarca en el enfoque procesual (Jodelet, 2008) que plantea que, para conocer las RS, se debe partir de un abordaje hermenéutico, que entienda a los sujetos como productores de sentido, que comprenden la realidad desde distintas perspectivas, y ponga el foco del análisis en lo social, la cultura y las interacciones entre las personas.

PROYECTO DE VIDA E IMAGEN A FUTURO COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL

En la actualidad, los estudios basados en la teoría de las RS para analizar el proyecto de vida no son numerosos. Hasta el momento, solo fue posible hallar seis trabajos realizados en la última década que abordaran este objeto de representación en distintos contextos sociales, políticos y económicos (Alvarado Gilbert, 2019; Calderón Jaimes, 2020; Cerón Morales, 2016; Ferreira Ribeiro, 2018; Pinto Nascimento y Nascimento, 2021; Rivero Herrera, 2021). La investigación de Cerón Morales (2016) describió las RS del proyecto de vida de adolescentes que asisten a 8° y 9° grado en una institución educativa rural colombiana. La metodología aplicada fue cualitativa, con enfoque histórico hermenéutico. Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos las entrevistas en profundidad y los registros autobiográficos. Los resultados de este trabajo mostraron que el proyecto de vida se relaciona con las ideas de campo y familia, que fundamentan los comportamientos, gustos y valores. Estas representaciones se pueden ver desde dos ámbitos temporales, el presente y el futuro, dado que influyen las situaciones experimentadas en el contexto del presente, como la escasez, la pobreza y la supervivencia diaria, lo que les permite construir proyectos de vida para un futuro mejor. En este sentido, siguiendo al autor, las dificultades económicas o sociales que los adolescentes atraviesan los impulsan a superarse y lograr sus propósitos. Del mismo modo, los estimulan a reflexionar, cuestionarse la vida y preguntarse qué quieren para su futuro (Cerón Morales, 2016). Por su parte, Ferreira Ribeiro (2018) analizó las RS del proyecto de vida de jóvenes brasileños. La muestra estuvo conformada por 16 adolescentes de sexo masculino de entre 15 y 18 años en condición de semi-libertad. Se trabajó con un enfoque cualitativo con el fin de comprender las representaciones, los conocimientos, las actitudes y los sentimientos. Se recolectó la información a través de dos instrumentos: cuestionario sociodemográfico y entrevista semiestructurada. La entrevista estaba conformada por seis ítems: 1) realizar un dibujo sobre cómo piensa su futuro, 2) contar la historia de su diseño (representación, significado asignado, planes, contribuyentes e impedimentos), 3) hablar sobre sus relaciones sociales (experiencias y vivencias), 4) hablar de sí mismo y su familia (vida,

aceptación, condiciones), 5) contar qué es la salud (significado atribuido, contribuyentes e impedimentos) y 6) ¿qué podría obstaculizar o limitar sus logros a futuro? Los resultados alcanzados mostraron que los adolescentes hicieron referencia al proyecto de vida como sueño, futuro, trabajar, desear, representar, ponerse al día, ayuda, familia, encontrar, pensar y cambio. Además, se identificó que las RS sobre el proyecto de vida se vincularían con la historia de vida de cada adolescente que ha estado expuesto a situaciones de vulnerabilidad (Ferreira Ribeiro, 2018).

También en Latinoamérica, Alvarado Gisbert (2019) abordó las RS del proyecto de vida y su relación con la orientación vocacional de 84 estudiantes secundarios bolivianos. La recolección de datos se llevó a cabo mediante una entrevista semiestructurada. Los hallazgos obtenidos pusieron de manifiesto la ausencia de información y decisión, en la proyección a futuro posterior a la finalización del bachillerato, ya que solo la mitad de los participantes tenía definida la elección de su carrera o proyecto de vida. Se concluye que estos resultados son útiles para incorporar la orientación vocacional temprana en las escuelas, con la finalidad de guiar a los estudiantes hacia el conocimiento de sus propias habilidades, que luego podrían ser parte de su elección profesional a futuro (Alvarado Gisbert, 2019).

En el contexto argentino, Calderón Jaimes (2020) investigó las RS del trabajo y la educación de jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y cómo estas RS se relacionarían con su proyecto de vida e imagen a futuro. La metodología del estudio fue cualitativa y se entrevistó a 7 jóvenes de entre 18 y 23 años. Se indagó sobre las historias de vida, las trayectorias familiares y sociales, las experiencias escolares y laborales de los participantes. Los resultados mostraron que los jóvenes comprenden el acceso al trabajo relacionado con la educación que reciben y el nivel educativo alcanzado. De este modo, el autor considera que, para estos entrevistados, a mayor nivel de educación, mejor trabajo y un proyecto de vida más esperanzador (Calderón Jaimes, 2020).

Más recientemente, Rivero Herrera (2021) realizó un estudio con el objetivo de conocer las RS del proyecto de vida de jóvenes indígenas bolivianos. Participaron 60 estudiantes, hombres y mujeres, con edades de entre 16 y 18 años, provenientes de las ciudades de Machacamarca y La Paz. El estudio fue realizado desde el enfoque de la teoría del núcleo central de las RS. Se administró la técnica de asociación libre de palabras. Los resultados mostraron que, para los estudiantes de la Ciudad de La Paz, el proyecto de vida se vincula con sueños, esfuerzo, universidad y éxito, mientras que, para los alumnos de la comunidad de Machacamarca, se relaciona con estudiar, trabajar, futuro y profesional. El autor considera que los jóvenes de la Ciudad de La Paz tienen un proyecto de vida a mediano plazo, mientras que aquellos que provienen de Machacamarca planean un proyecto de vida a corto plazo dado que el contexto complejo en el que viven no favorece que se planteen metas a largo plazo. Por lo tanto, Rivero Herrera concluye que, a pesar de que el origen y el rango etario de ambos grupos resultan similares, se encuentran diferencias en los sentidos atribuidos al



proyecto de vida ocasionados por los contextos y la situación económica de los jóvenes que participaron del estudio.

Finalmente, Pinto Nascimento y Nascimento (2021) analizaron cómo se representa el proyecto de vida un grupo de jóvenes con ceguera que vive en la Amazonia Pará y cuál es la importancia que le atribuye a la escuela para la realización de su proyecto de vida. La muestra estuvo conformada por 10 estudiantes de sexo femenino y masculino, divididos de igual manera, de entre 15 y 29 años de edad. La investigación fue de carácter cualitativo y el instrumento utilizado fue una entrevista estructurada, en la que se solicitaba información sociodemográfica, aspectos relativos a la familia, la escuela, la inclusión social-escolar (e.g. recursos que utiliza para el desplazamiento, limitaciones impuestas por la ceguera), el deporte, el proyecto de vida y habilidades personales, entre otros. Los resultados de este estudio indican que los participantes expresan una gran preocupación en relación a su futuro, particularmente a su vida profesional, ya que los jóvenes desean obtener un buen trabajo, una inserción laboral en el mercado y salarios que les permitan una seguridad financiera. Para concluir, los autores señalan que las RS reflejan las imágenes y los significados sobre el proyecto de vida que los participantes transitan entre trabajo y educación. Además, para estos sujetos, la escuela representaría un obstáculo tanto para la inclusión escolar como para el logro de sus proyectos de vida.

Por otra parte, cabe señalar que, por el momento, se ha relevado solo una investigación que analizó las RS de futuro (Rojas Wilches et al., 2011). En virtud de que es el único antecedente encontrado, se lo ha tomado en consideración pese a su antigüedad. En este estudio se indagaron las RS del proyecto de vida e imagen a futuro construidas por jóvenes colombianos de ambos géneros y estrato socio-económico bajo. Se realizaron entrevistas en profundidad a 15 sujetos cuyas edades oscilaban entre los 14 y 26 años. Los resultados hallados evidenciaron que, en relación a la imagen a futuro, la mayoría de los participantes actúan en el presente condicionados por su visión del futuro, lo que modifica sus acciones cotidianas. En este sentido, mencionan que viven el día a día y que no tienen oportunidades educativas ni laborales, por lo que perciben que, además, no tienen un proyecto de vida a largo plazo. Algunos jóvenes buscan nuevas alternativas, al momento de cumplir la mayoría de edad, que les permitan mejorar su calidad de vida y abrir otras oportunidades para su futuro (Rojas Wilches et al., 2011).

Por su parte, si bien existen diferentes definiciones teóricas del proyecto de vida y la imagen a futuro en el campo científico (e.g. D'Angelo Hernández, 2001; Rubín, 2013; Vargas Arenas, 2005), los sujetos utilizan un significado compartido para referirse a esos objetos de comprensión colectiva y orientar sus prácticas cotidianas en torno a los mismos. En particular, la teoría de las RS explica cómo los objetos del mundo social son entendidos comunicativamente en las interacciones de la vida cotidiana de las personas (Markova, 2017; Sammut et al., 2015). Así, las RS constituyen una modalidad específica del conocimiento, el pensamiento del sentido común, conformando un sistema de anticipaciones y expectativas sociales que proporciona a los sujetos la selección de información importante y la

interpretación de su contexto (Moliner y Abric, 2015; Moscovici, 2001). Asimismo, las RS son dinámicas, ya que se construyen, se expresan y se transforman en las prácticas sociales, porque provienen de los procesos de comunicación social, posibilitando que un mismo objeto de conocimiento adquiriera una multiplicidad de sentidos (Moscovici, 2001).

MÉTODO

DISEÑO

El diseño del estudio fue empírico, de corte cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2014). Se utilizó el enfoque de la Teoría fundamentada, ya que su objetivo consistió en buscar nuevas formas de comprensión de los procesos sociales que tienen lugar en ambientes naturales (Corbin y Strauss, 2008).

PARTICIPANTES

Participaron 20 adolescentes escolarizados con edades de 16 y 17 años que asisten a una escuela pública laica secundaria, con jornada completa y de nivel socio-económico medio-bajo, ubicada en la CABA. Cabe señalar que este grupo social y rango de edad fueron elegidos porque es una etapa en la cual se presentan diversos retos y demandas, entre ellos el desarrollo de la identidad, que es un proceso de gran confusión e incertidumbre, y la iniciación del actuar colectivo, involucrando los distintos contextos en los que el sujeto está inserto: familiar, educativo y social (World Health Organization, 2023). Asimismo, la adolescencia es un estado de permanente cambio, ya que según la época desde la cual estamos situados se diferenciarán sus propios desafíos y problemáticas, enmarcados por distintos factores como, por ejemplo, la situación socio-económica (Kantor, 2008).

Para la selección de los participantes se utilizó el procedimiento denominado muestreo teórico, formulado por Corbin y Strauss (2008), que consiste en que los procesos de recolección, análisis y categorización de datos empíricos se realizan de modo simultáneo. Esto se llevó a cabo hasta alcanzar la saturación teórica, es decir, cuando la información obtenida resultaba reiterada ya que los casos que iban adicionándose ya no aportaban información novedosa (Corbin y Strauss, 2008). El estudio fue realizado en el año 2022. El 50% se definió como de género femenino y el 50% restante como de género masculino. En lo que hace al estado civil, el 100% de los sujetos era soltero/a. Del total de los entrevistados, ninguno trabajaba, así como tampoco eran madres ni padres. Con relación al nivel educativo de los padres de los participantes, se tomó en consideración el máximo de estudios alcanzado por cualquiera de ellos y la distribución de la muestra fue la siguiente: el 65% (N=13) son de nivel secundario y el 35% (N=7) cuenta con estudios terciarios/universitarios. En este sentido, es preciso aclarar que no resultó posible encontrar sujetos cuyos



padres cuenten con nivel de educación primario. Esto último podría deberse a que la institución educativa elegida era de nivel secundario y, por lo tanto, se trataba de estudiantes con una trayectoria familiar de escolarización.

INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS

Se solicitó el consentimiento informado de los participantes y de sus tutores legales, ya que son menores de edad, brindando información sobre los objetivos del trabajo. Los adolescentes participaron de manera voluntaria y anónima.

Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas semi-estructuradas guiadas de acuerdo con el método clínico piagetiano (Duveen y Gilligan, 2013; Piaget, 1984). Esta estrategia metodológica consiste en una modalidad particular para desarrollar una entrevista en la que, si bien se parte de un guión preestablecido, esta se va configurando de acuerdo con un proceso dialéctico de intercambio entre entrevistador y entrevistado. A su vez, el énfasis está puesto en comprender mejor el punto de vista de los sujetos y sus explicaciones o justificaciones, planteando todas las preguntas necesarias para lograrlo. Cabe señalar que el protocolo básico de la entrevista siguió el modelo utilizado por trabajos previos, que recurrieron al método clínico piagetiano para indagar las RS (Bruno y Barreiro, 2019 y 2021). Para comenzar la entrevista se preguntaba a los participantes: *¿Qué es un proyecto de vida para vos?, ¿Por qué?* A continuación, se formulaban las siguientes preguntas: *¿Me podés contar por favor algún ejemplo?, ¿Qué tiene que ver esto que me contás con el proyecto de vida?, ¿Considerás que el contexto del país influye en tu proyecto de vida?, ¿Por qué?* Luego, se indagaba acerca de su imagen a futuro mediante estas consignas: *¿Cómo te ves en 5 años?* y *¿Cómo te ves en 10 años?*, *¿Por qué?* Es preciso indicar que estas dos últimas preguntas se elaboraron tomando en consideración el criterio adoptado por el único estudio previo hallado hasta el momento en la temática de la imagen a futuro (Rojas Wilches et al., 2011). En todos los casos, se solicitaba que fundamenten sus respuestas. Finalmente, se incluyeron preguntas sobre información sociodemográfica: edad y género.

Las entrevistas se realizaron a través de una plataforma virtual y su extensión fue de aproximadamente 25 minutos. Estas fueron transcritas en su totalidad y los análisis presentados a continuación fueron llevados a cabo en base a tales transcripciones.

RESULTADOS

Se analizaron las narrativas y las respuestas de los participantes a las preguntas formuladas que dieran cuenta del modo en que pensaban el proyecto de vida y la imagen a futuro mediante el método comparativo constante (Corbin y Strauss, 2008). De esta manera, se trabajó con sus argumentos, comparando de manera

sistemática las similitudes y diferencias en cada una de las respuestas de los participantes en el transcurso de la entrevista. Siguiendo esta estrategia metodológica, las categorías identificadas se delimitan contrastando los incidentes de información que son convergentes, con conceptos científicos que sean similares a los significados que confluyen con la categoría, lo cual se define como comparación teórica (Corbin y Strauss, 2008). A continuación, se definen las categorías de análisis elaboradas, seguidas de fragmentos de entrevistas que las ejemplifican.

a) *Proyecto de vida como organizador de propósitos personales vinculados al ámbito educativo y laboral*: En esta categoría se incluyen las respuestas de los entrevistados que se refieren al proyecto de vida en términos de su carácter anticipatorio y ordenador de las actividades fundamentales y del comportamiento del sujeto que contribuyan al cumplimiento de sus objetivos individuales concernientes al estudio y el trabajo. Por ejemplo, los entrevistados dicen:

Mariano (16):¹ [¿Qué es un proyecto de vida para vos?]² *Para mí son metas a futuro. [¿Por qué?] Porque es eso que te ayuda a no vivir improvisando. [¿Me podés contar por favor algún ejemplo?] Mi proyecto de vida es terminar la secundaria, luego estudiar marketing digital y también poder trabajar en la empresa de la familia y con otras empresas o bares. [¿Qué tiene que ver esto que me contás con el proyecto de vida?] Porque yo me imagino que es importante porque organiza y sirve para ir avanzando en la vida, en lo que querés estudiar y trabajar.*

La categoría Proyecto de vida como organizador de propósitos personales vinculados al ámbito educativo y laboral se encuentra presente en el 100% (N=20) de los entrevistados. Asimismo, se identificaron sentimientos negativos que acompañan el contexto del país en el que se desarrollaría el proyecto de vida de los participantes. En este sentido, para el 85% (N=17) de los entrevistados la valoración negativa se relaciona con el deterioro de la situación económica del país (e.g. inflación) y el 15% (N=3) restante lo vincula con los representantes políticos, cuya actividad se ejerce de manera poco transparente, ilegal o ilícita. Seguidamente colocamos ejemplos de lo mencionado:

Valentina (16): [¿Considerás que el contexto del país influye en tu proyecto de vida?] *Sí, un montón, porque querer vivir del arte realmente es un sueño, pero todos sabemos que en Argentina es muy difícil lograrlo. [¿Por qué?] Porque quizás en otros países es mucho más fácil, pero acá te traba*

1. Indica la edad de los participantes.
2. Para transcribir los fragmentos de las entrevistas se consideró este criterio: las expresiones del entrevistador se pusieron entre corchetes []; los dichos del entrevistado en itálicas. Además, al omitir un fragmento de la entrevista se puso [...] y cuando el fragmento omitido correspondía solamente a las expresiones del entrevistado se puso [...].



mal [...]. En mi familia no todos terminaron el secundario y cuesta mucho estudiar en este país porque la mala situación económica que estamos viviendo hoy afecta muchísimo, como lo que pasa con la inflación que está matando al país, poder salir adelante o progresar [...].

Enrique (17): [¿Considerás que el contexto del país influye en tu proyecto de vida?] *Lamentablemente mi país no me gusta, no me gusta vivir en Argentina. [¿Por qué?] Cuando viajamos a España a visitar a mis abuelos me siento más cómodo. Sí, porque en mi caso como no me gusta la realidad que vive mi país, no me gustan los políticos, son todos corruptos, eso me lleva a querer irme. Porque como te decía más arriba, no me gusta cómo se manejan en este país, veo que los políticos hacen que las cosas funcionen mal [...].*

Por otra parte, para conocer la imagen a futuro de los participantes, se indagó a 5 y 10 años. A continuación, se colocan las categorías de análisis y los extractos de las entrevistas que las ilustran.

b) *Imagen a futuro a 5 años vinculada con objetivos relacionados con el estudio:* Esta categoría abarca las respuestas de los entrevistados que hacen referencia a la finalización de la escuela secundaria y el inicio de estudios universitarios.

Emma (16): [¿Cómo te ves en 5 años?] *Recibida del secundario y con la carrera universitaria elegida. [¿Por qué?] Porque es parte de mi proyecto de vida seguir estudiando en la universidad.*

c.1) *Imagen a futuro a 10 años en términos de sentimientos de satisfacción personal:* Refiere a emociones individuales (por ejemplo, la felicidad y el placer) que les posibiliten ir tras sus sueños.

Lucía (16): [¿Cómo te ves en 10 años?] *Siempre estoy pensando cosas que me gustan y me dan placer. [¿Por qué?] Porque me hace bien, me da felicidad, pensar en mí y en mis sueños [...].*

c.2) *Imagen a futuro a 10 años como propósitos de inserción laboral:* Esta categoría contempla las expresiones de los entrevistados en las que el futuro se piensa en términos de la obtención de un trabajo vinculado con sus intereses.

Ciro (16): [¿Cómo te ves en 10 años?] *Diez años es mucho tiempo pero yo espero que con trabajo. [¿Por qué?] Y... como que me gustaría trabajar de lo que a mí me gusta. Algo de economía o contabilidad [...].*

La categoría imagen a futuro a 5 años como objetivos relacionados con el estudio está presente en el 100% (N=20) de los entrevistados. En cambio, en la imagen

a futuro a 10 años se delimitaron dos categorías de respuestas diferentes: sentimientos de satisfacción personal, que abarca el 40% (N=8) de la muestra, y propósitos de inserción laboral, que comprende el 60% (N=12) de los participantes.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permitieron identificar una categoría que haría posible describir el modo en el que los participantes de este estudio se representan el proyecto de vida en términos de “Organizador de propósitos personales vinculados al ámbito educativo y laboral”, que hace referencia a una trayectoria que se recorre para cumplir metas individuales a futuro (e.g. iniciar estudios universitarios, trabajar), que comienza durante los últimos años del secundario y organiza las actividades principales de su vida que le permitan alcanzarlo. Este modo de representar el objeto representacional resulta análogo a la perspectiva de D’Angelo Hernández (2001) según la cual el proyecto de vida se define por su carácter anticipatorio, modelador y organizador de las actividades fundamentales y del comportamiento del sujeto, que contribuyen a delinear los rasgos de su estilo de vida personal y los modos de existencia característicos de su ámbito cotidiano en todas las esferas de la sociedad. También podría relacionarse con lo planteado por Vargas Arenas (2005), quien lo conceptualiza como una elección que se da en una etapa del ciclo vital y que servirá como un puente entre el ser y el quehacer de la existencia de los adolescentes. En este sentido, se observa que el proyecto de vida se articula con los modos de pensar y concebir la identidad y futuro de los jóvenes (Álvarez Rivera, 2019). Además, podría pensarse que, tal como sostiene Barroso Duarte (2015), se pone de manifiesto un consenso sobre la imagen y los significados atribuidos a la escuela en los que la escolarización resultaría una forma de autolegitimación y empoderamiento que se reflejaría en su proyecto de vida.

Asimismo, se pusieron de manifiesto sentimientos negativos que acompañan el contexto del país en el que se desarrollaría el proyecto de vida de los participantes, que estarían dando cuenta de que tal valoración se vincula no solo con “cuestiones económicas” —al expresar, por ejemplo, “la inflación está matando al país”—, sino que también se relaciona con que “los representantes políticos realizan una actividad considerada de manera ilícita”, al mencionar, a modo de ejemplo, “los políticos son todos corruptos”. Esta última interpretación es consistente con trabajos realizados, tanto a nivel internacional como nacional, que señalaron el rechazo de los jóvenes a la política, los partidos políticos y sus representantes (Bruno y Barreiro, 2021; Sandoval y Carvallo, 2017; Torres Stöckl y Zubieta, 2017). También, estos hallazgos son coherentes con los resultados de investigaciones previas de las RS del proyecto de vida llevadas a cabo con jóvenes de diferentes países de Latinoamérica (Alvarado Gisbert, 2019; Calderón Jaimes, 2020; Cerón Morales, 2016; Pinto Nascimento y Nascimento, 2021; Rivero Herrera, 2021). Tales investigaciones señalan que, de manera general, los jóvenes latinoamericanos conciben el proyecto de vida en términos de un



trayecto que se construye a lo largo del tiempo, conformado por sueños y metas personales, aunque se encontrarían fuertemente limitados por factores económicos y sociales del país en el que viven. Más aún, tal como se expuso en la introducción de este trabajo, Argentina se enfrenta a altos niveles de desigualdad (e.g. económica, laboral, educativa) desde hace varias décadas, lo que también podría verse reflejado en las RS del proyecto de vida de los jóvenes (Calderón Jaimes, 2020; Muñiz Terra et al., 2021).

Por otra parte, la indagación sobre la imagen a futuro a 5 años de los participantes es pensada como “Objetivos relacionados con el estudio”, esto es, actividades cuya finalidad consiste en la realización de estudios del nivel secundario y/o universitario, al expresar, por ejemplo: “recibirse del secundario”, “elegir una carrera universitaria”, “continuar estudiando y cursar los primeros años de la carrera o CBC”. Respecto a esto, se considera que este modo de concebir la imagen a futuro resultaría similar al planteo de Bandura (2001), cuando sostiene que la imagen a futuro se basa en representaciones mentales que los sujetos elaboran acerca de lo que sienten o desean sobre el futuro. En esta línea de pensamiento, podría tomarse también en cuenta la mirada de Rubín (2013), quien considera que la imagen a futuro está compuesta por conceptos, creencias y aspiraciones, así como por observaciones y conocimientos sobre el presente que afectan la elección de una persona a futuro, ya que guían la toma de decisiones y acciones que se realizan a diario. Esto último resultaría relevante tomando en consideración el vínculo entre las RS y las prácticas sociales cotidianas, ya que consisten en creencias sociales que se construyen, expresan y transforman en las prácticas sociales, porque provienen de los procesos de comunicación social.

Respecto a la imagen a futuro a 10 años, se identificaron dos categorías que mostrarían el modo en el que la piensan. Por un lado, “Sentimientos de satisfacción personal”, que refieren a emociones individuales que acompañan sus sueños a futuro, al expresar, por ejemplo, “siempre estoy pensando cosas que me gustan y me dan placer, pero siempre pensando en mis sueños”. Este modo de representarla podría estar vinculado con la definición de Polak (1973), quien sostiene que la imagen a futuro está integrada por expectativas, sentimientos y deseos individuales. Por otro lado, la imagen a futuro como “Inserción laboral” se circunscribe a la obtención de un trabajo que se relacione exclusivamente con sus motivaciones y gustos. En este sentido, Richardson (2005) plantea que la imagen a futuro puede ser comprendida como la perspectiva que tienen las personas a un tiempo futuro, que condiciona su actuar en el presente, otorgándole sentido a las acciones que se realizan diariamente para poder alcanzar un propósito o meta. Además, la imagen a futuro, siguiendo a Bandura (2001), permite concebir objetivos, planificarlos y poder proyectarlos en un futuro como parte de los proyectos vitales. Estos resultados siguen la línea del único estudio previo hallado hasta el momento, realizado por Rojas Wilches et al. (2011), que pone de manifiesto que la imagen a futuro de los jóvenes está basada en buscar oportunidades laborales y educativas, al cumplir la mayoría de edad, que les posibiliten mejorar su calidad de vida.

En base a lo expuesto, se podría concluir que existirían diferentes significados de la imagen a futuro como objeto de RS. En tanto, con relación al proyecto de vida, se pondrían de manifiesto creencias, ideas y valores compartidos en torno al mismo. Sin embargo, tomando en cuenta que las RS son construcciones que articulan una perspectiva psicológica y sociológica, es decir, muestran la interdependencia entre el funcionamiento mental del individuo, la cultura, la sociedad y el contexto cultural e histórico (Moscovici, 1988; Pérez, 2004), resulta necesario seguir investigando para comprender mejor los procesos socio-históricos que les dieron origen.

En virtud de que los resultados hallados en este estudio son coincidentes con trabajos realizados en otros contextos geográficos, sociales y políticos prepandémicos, podría interpretarse que las similitudes en las RS del proyecto de vida y la imagen a futuro, en diferentes países de América Latina pre y pospandemia, indicarían un modo común de pensar estos objetos representacionales en relación a experiencias análogas en la región, que sería preciso indagar en investigaciones posteriores. Más aún, desde la teoría de las RS, es posible considerar que se trataría de estructuras de valores e ideas que se encuentran profundamente arraigadas en las prácticas de la vida cotidiana de los sujetos y que, por lo tanto, son definidas como hegemónicas. Este tipo de representaciones son de larga duración, coercitivas, resistentes al cambio y transversales a diferentes grupos sociales (Lo Monaco y Guimelly, 2011; Moscovici, 1988).

Por otra parte, cabe destacar el aporte de la utilización de la Teoría fundamentada en este estudio, ya que se adoptó un enfoque holístico e inductivo que posibilitó comprender e interpretar los significados y las creencias de los sujetos entrevistados, desde su realidad social, sobre una temática escasamente investigada en el contexto local. Asimismo, este diseño metodológico ha resultado muy fructífero para explorar procesos de transición, en este caso, la experiencia subjetiva ante el proyecto de vida y la imagen a futuro tras la pandemia por covid-19. Del mismo modo, su aplicación ha permitido, a partir de los datos recolectados, entender mejor la naturaleza del comportamiento de estos sujetos, contribuyendo al desarrollo de una teoría sustantiva que explique el fenómeno social bajo estudio en un contexto específico.

No obstante, se considera necesario que en futuros estudios se tomen en consideración muestras más amplias y heterogéneas. En este sentido, resultaría interesante también poder analizar las RS del proyecto de vida e imagen a futuro tomando en cuenta que se encuentran vinculadas a y condicionadas por el entorno social, modelándose a partir de elementos como, por ejemplo, el tipo de escuela (pública o privada), la clase social (baja, media, alta), alumnos escolarizados y sin escolarizar del mismo grupo etario, otros grupos generacionales, etc.

Finalmente, se espera que el presente estudio aporte material empírico de interés para el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje en el espacio escolar que les posibiliten a los adolescentes, desde su diversidad social, cultural y política, comprender y poner en práctica el cúmulo de ideas establecidas y reflexionar de manera crítica sobre la construcción y desarrollo de los proyectos de vida y futuro en un contexto situado de la Argentina contemporánea.



REFERENCIAS

- Alvarado Gisbert, J. R. (2019). *Orientación vocacional y definición de proyectos de vida en los estudiantes de 6to de secundaria de la Unidad Educativa Franz Tamayo de la provincia de Trinidad Pampa Nor Yungas* [Tesis de grado]. Universidad Mayor de San Andrés. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/25559>
- Álvarez Rivera, M. E. (2019). *Nivel socioeconómico y Proyecto de vida en estudiantes de quinto de Secundaria de la UGEL Arequipa Norte. Arequipa 2018* [Tesis de doctorado]. Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/37773>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barreiro, A., Ungaretti, J. y Bruno, D. (2022). *Representaciones y juicios sobre la justicia social en la Argentina durante la pandemia de COVID-19*. Buenos Aires: Observatorio de Psicología Social Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <http://www.psi.uba.ar/opsa/informes>
- Barreiro, A. y Ungaretti, J. (2020). *Representaciones y juicios sobre la justicia social en la Argentina*. Buenos Aires: Observatorio de Psicología Social Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <http://www.psi.uba.ar/opsa/informes>
- Barroso Duarte, F. E. (2015). *As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida* [Tesis de doctorado]. Universidade Federal do Pará. <http://repositorio.ufpa.br/handle/2011/8380>
- Bruno, D. y Barreiro, A. (2019). La democracia se hace principalmente por votación: Representaciones sociales de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 300-314. <https://doi.org/10.1590/198053146573>
- Bruno, D. y Barreiro, A. (2021). Cognitive Polyphasia, Social Representations and Political Participation in Adolescents. *Integr. psych. behav.*, 55, 18-29. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09521-8>
- Calderón Jaimes, B. L. (2020). *Trabajo, representaciones sociales y jóvenes* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Río Negro. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6170>
- Cerón Morales, D. L. (2016). *Apuesta por la vida, una mirada introspectiva para proyectar el futuro: Las representaciones sociales del proyecto de vida de los estudiantes de grado 8º y 9º de la sede rural Francisco José Chaux Ferrer. Institución educativa Comercial del Norte del municipio de Popayán* [Tesis de maestría]. Universidad del Cauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/980>
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage Publications.
- D'Angelo Hernández, O. S. (2001). Sentido de Vida, Sociedad y Proyecto de Vida. En *Problemas de la Ética*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

- Duveen, G. y Gilligan, C. (2013). On interviews: a conversation with Carol Gilligan. En S. Moscovici, S. Jovchelovitch y B. Wagoner (org.), *Development as social process: contributions of Gerard Duveen* (pp. 124-132). Londres: Routledge.
- Ferreira Ribeiro, D. (2018). *Representações sociais sobre projeto de vida de adolescentes em medidas socioeducativas* [Tesis de maestría]. Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30984>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.
- Lo Monaco, G. y Guimelli, C. (2011). Hegemonic and polemical beliefs: culture and consumption in the social representation of wine. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 237-250. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.21
- Markova, I. (2017). The making of the theory of social representations. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 358-374. <https://doi.org/10.1590/198053143760>
- Moliner, P. y Abric, J. C. (2015). Central core theory. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 83-95). Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1979[1961]). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Moscovici, S. (2001). The Phenomenon of Social Representations. En G. Duveen (ed.), *Social Representations. Explorations in Social Psychology* (pp. 18-77). New York University Press.
- Muñiz Terra, L. M., Ambort, M. E. e Iucci, M. J. (2021). Desigualdades sociales a contraluz: un análisis a partir de trayectorias de clase en Argentina. *Sociedade e Cultura*, 24, 1-42. <https://doi.org/10.5216/sec.v24.63396>
- Peréz, J. A. (2004). Las Representaciones Sociales. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta, *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 1-54). Madrid: Pearson - Prentice Hall.
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pinto Nascimento, I. P. y Nascimento, L. (2021). Jovens cegos Tateando os seus projetos de vida um estudo sobre suas representações. *ETD-Educação Temática Digital*, 23(3), 716-738. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8657625>
- Polak, F. (1973). *The image of the future*. Amsterdam/Londres: Elsevier Scientific Publishing Company.
- Richardson, J. T. E. (2005). *Imágenes mentales*. Madrid: Machado Libros S.A.
- Rivero Herrera, E. V. (2021). Representaciones sociales sobre el Proyecto de vida de jóvenes indígenas. Machacamarca y La Paz (ciudad). *Revista Colombiana de Sociología*, 44(2), 123-141.



- Rojas Wilches, S. B., Rivera Velandia, L. T., Sánchez Forero, F. Á. y Escandón Sandoval, A. Y. (2011). Representaciones sociales sobre proyecto de vida, construidas por jóvenes en el municipio de Zipaquirá. *Desbordes*, 2, 11-22. <https://doi.org/10.22490/25394150.1187>
- Rubin, A. (2013). Hidden, inconsistent, and influential: Images of the future in changing times. *Futures*, 45, 38-44.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. y Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (eds.), *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 3-11). Cambridge University Press.
- Sandoval, J. y Carvalho, V. (2017). Discursos sobre política y democracia de estudiantes universitarios chilenos de distintas organizaciones juveniles. *Revista Española de Ciencia Política*, 43, 137-160. <https://doi.org/10.21308/recp.43.06>
- Torres Stöckl, C. M. y Zubieta, E. M. (2017). Conocimiento social cotidiano y política en la universidad: convergencias y disensos. *Psicodebate*, 17(2), 25-42. <https://doi.org/10.18682/pd.v17i2.683>
- Vargas Arenas, I. (2005). Visiones del pasado indígena y el proyecto de una Venezuela a futuro. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 11(2), 187-210.
- World Health Organization (WHO) (2023). *A report about health*. <https://www.who.int/es>

Recepción: 01/08/2023

Aceptación: 26/10/2023



Jaime Piracón,* Analía Segal** y Mariana Ladowski***

“No, no es un videojuego”. Discusiones sobre el documental interactivo *El Campito* en escenas de enseñanza en formación docente y escuelas secundarias

RESUMEN

En este artículo se presentan aspectos de una investigación que toma como objeto de trabajo la puesta en circulación de un artefacto digital para enseñar sobre la última dictadura cívico-militar en espacios de formación docente y en escuelas secundarias. Se trata de temáticas de agenda contemporánea cuyo tratamiento es ineludible en la construcción de conocimiento sobre la realidad social. El uso del documental interactivo *El Campito* trae a las experiencias analizadas un producto audiovisual que dialoga con

* Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y psicólogo por la Universidad Nacional de Colombia. Trabaja las relaciones entre la educación y los nuevos medios, particularmente los videojuegos. En la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) participa del equipo de investigación que vincula las ciencias sociales, los temas de agenda y los nuevos medios. Filiación: UNPE, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: jaime.piracon@unipe.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3487-9063>

** Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación. Trabaja temas referidos a la enseñanza de las ciencias sociales y a la formación docente, campo en el cual ha desarrollado y coordinado diversas líneas de trabajo en ámbitos públicos y privados. En la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) dirige una investigación que vincula la enseñanza de temas de agenda contemporánea y nuevos medios. Filiación: UNPE, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: analia.segal@unipe.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4520-2610>

*** Magíster en Formación Docente por la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Profesora en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Maestra de Nivel Primario. Trabaja en formación docente e investiga sobre temas relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales. En UNPE participa del equipo de investigación que vincula las ciencias sociales, los temas de agenda y los nuevos medios. Desarrolla su tesis de doctorado sobre trayectorias en la formación inicial de docentes para el Nivel Primario en la provincia de Buenos Aires. Filiación: UNPE, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mariana.ladowski@unipe.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5041-471X>

producciones que están presentes en la vida cotidiana de las y los jóvenes. El artículo explora el modo en el que un artefacto de este tipo, puesto en escenas de enseñanza y sometido a un análisis detallado que trata de ocuparse de la imagen, su producción y sus maneras de narrar, permite la aparición de una discusión que pone en el centro las formas de representación de un espacio y un período histórico, en diálogo con las formas de representación de una imagen hegemónica de la cultura digital, como son los videojuegos.

PALABRAS CLAVE

pasado reciente ▪ videojuegos ▪ formación docente

TITLE

“No, it’s not a video game”. Discussions about the interactive documentary *El Campito* in high schools and teacher training scenes

ABSTRACT

This paper presents aspects of a research that takes as an object of work the circulation of a digital artifact to teach about the last civil-military dictatorship in teacher training spaces and secondary schools. These are topics of contemporary agenda whose treatment is fundamental in the process of understanding social reality. The use of the interactive documental *El Campito* brings experiences to the analyzed in an audiovisual production that dialogues with others that exist in the daily life of young people. The article examines the way in which this type of artifact, placed in teaching scenes and submitted to a detailed analysis that tries to deal with the images, their production, and their forms of narration, allows the emergence of a discussion that focus on the forms of representation of a space and a historical period in dialogue with the forms of representation of a hegemonic image of the digital culture, such as video games.

KEYWORDS

recent past ▪ video games ▪ teacher training

INTRODUCCIÓN

En “La negación”, un texto de 1925, Sigmund Freud (1992) sintetiza algunas de sus reflexiones sobre la aparición de la negación en situaciones terapéuticas. El argumento central de Freud en ese texto es que la negación funciona como una estrategia que permite aflorar a la conciencia el contenido que había sido reprimido. Decir “no” funciona como una suerte de defensa que permite enunciar lo que había sido eliminado por acción de la represión. Así, cuando hay una negación, conviene sustraerla para dar cuenta de lo inconsciente: “No quería



hacerlo” significaría “quería hacerlo”. Más allá de la literalidad que implica eliminar el “no” en la interpretación, en su texto Freud invita a seguir la huella de las negaciones porque allí suele aparecer algo que concierne al sujeto, algo que es importante.

Años más tarde, en línea con la determinación de lo inconsciente por las leyes del lenguaje, Lacan (1989) en diferentes momentos se ocupa de las negaciones y las dobles negaciones; uno de los ejemplos más citados es cuando propone que lo real “no cesa de no escribirse” para señalar la insistencia y la imposibilidad en el intento de escritura. La doble negación imprime un sentido diferente al que surge si simplemente retiramos ambas negaciones o si, como en algunas lenguas y en la lógica, la doble negación se convierte en una afirmación. Así, Freud y Lacan proponen seguir las huellas de las negaciones, no interpretarlas de manera literal como un indicador de verdad del enunciado; dicho de manera simple, es más importante comprender el sentido de la negación en el entramado subjetivo que discernir si efectivamente “no es no”.

“No, no es un videojuego” es una negación que apareció de manera recurrente en diferentes grupos de discusión (docentes, estudiantes del nivel secundario, docentes en formación) donde se exploró el documental interactivo *El Campito* (EC), que permite recorrer un centro clandestino de detención que funcionó durante la última dictadura cívico-militar, ubicado en las instalaciones de la base Campo de Mayo.¹

¿Por qué era necesario aclarar o enunciar que no es un videojuego? ¿Qué implica decir que algo es un videojuego y qué implica decir que no lo es? ¿Qué se entiende por videojuego y qué se entiende por documental interactivo? Este artículo sigue la huella de esa negación y, a partir de dicho ejercicio, busca situar algunas coordenadas de cómo *son* ciertos tipos de narraciones como las de los videojuegos —habituales entre los y las jóvenes— o los documentales interactivos y cómo se ponen en diálogo con el ámbito educativo, con escenas de enseñanza. Para poder desplegar estas preguntas, el artículo se divide en cuatro apartados: el primero, en el que enunciamos de manera general la investigación de la que surgen estas reflexiones; el segundo, que presenta el documental interactivo sobre el que versan la investigación y este trabajo; el tercero, en el que retomamos algunos de los momentos en los que apareció la negativa; y por último el cuarto apartado, en el que proponemos una serie de ideas que sintetizan el recorrido.²

1 Hacemos referencia al trabajo de campo realizado en la investigación “Temas de agenda contemporánea en ciencias sociales y usos de medios digitales en la escuela”, desarrollada entre 2019 y 2020.

2 Una versión preliminar de los apartados 1 y 2 fue presentada en “Enseñar sobre el pasado reciente. Experiencias en escuelas secundarias e institutos de formación docente a partir de un documental interactivo sobre El Campito” (Segal, Piracón y Ladowski, 2022). En ese mismo texto desplegamos con mayor detalle algunas claves teóricas sobre el pasado reciente y la dictadura cívico-militar que, por limitaciones de extensión, dejamos afuera de este artículo.

LA INVESTIGACIÓN

La investigación que da origen a este artículo no se propuso evaluar la “efectividad” del documental para enseñar un contenido, sino recoger información densa sobre las resonancias que produce en docentes y estudiantes en situaciones de clase, tanto de escuelas secundarias como de la formación inicial de profesores. Sabemos que las formas de trabajo que las y los docentes definen en sus aulas son el resultado de sus recorridos personales y del diálogo particular que establecen con los lineamientos curriculares y los enfoques que los “expertos” proponen, por lo que en esta investigación la mirada de las y los docentes es imprescindible, en tanto da cuenta de la viabilidad que pueden tener en las aulas potenciales recursos de trabajo como el que analizamos en nuestro proyecto. Por lo anterior, el grupo de trabajo estuvo compuesto por tres investigadores/as responsables, un grupo de alumnas de la Maestría en Formación Docente de UNIPe que, al mismo tiempo, son profesoras o se desempeñan en equipos y roles de apoyo a la función docente, y dos colegas que realizan tareas de acompañamiento en instituciones escolares para incorporar las TIC en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.³

Durante la primera fase de la investigación seleccionamos una producción audiovisual afín al contenido “Memoria y pasado reciente”, específicamente para el caso de la última dictadura cívico-militar en Argentina. Consolidamos colectivamente una posición sobre la pertinencia, necesidad y desafíos que implica abordar un tema como este dentro de las aulas en la actualidad. En este proceso, analizamos con una perspectiva didáctica el documental interactivo que se describirá más adelante.

En la segunda fase de la investigación realizamos diferentes sesiones de trabajo con docentes, algunas de manera virtual y otras presenciales. Estos encuentros contemplaban un primer momento de exploración y recorrido por el documental y, luego, un intercambio a propósito de la experiencia como usuarios/espectadores y también de sus opiniones respecto del uso de este tipo de producciones en situaciones de enseñanza. Además, tuvimos dos reuniones con los equipos que estuvieron a cargo de la investigación y producción del documental, en las que se reconstruyeron algunas decisiones y tensiones del proceso de diseño que resultan centrales para analizar e interpretar algunas de las elecciones de las y los docentes que usaron la herramienta, así como las reacciones frente al material de las y los estudiantes en las clases que formaron parte del trabajo de campo.

Con algunos de los docentes que participaron de las sesiones de trabajo y algunas docentes del equipo de investigación, acompañamos experiencias concretas en dos aulas de 3° año y en una de 5° en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en las que se dictaba la materia Historia; también, en un profesorado de Historia y Geografía en la provincia de Buenos Aires; y en una materia de una Licenciatura en Ciencias Sociales en una universidad de la provincia de Entre Ríos.

3 Las compañeras que forman parte del equipo de investigación son: Nora Cristina Martínez, Alejandra Gorlero, Viviana Traverso, Florencia Rangoni y Daniela Zampieri.

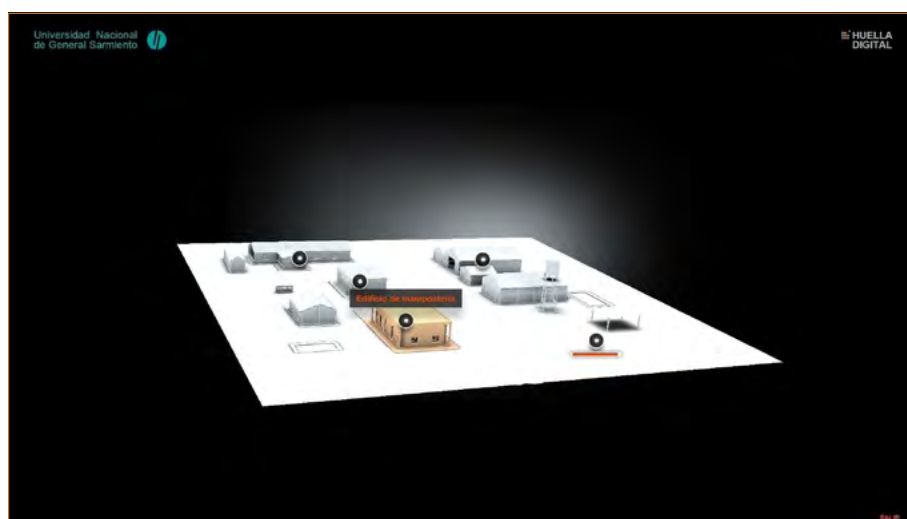


ACERCA DEL DOCUMENTAL INTERACTIVO *EL CAMPITO*

El documental es parte de un conjunto de reconstrucciones digitales de Centros Clandestinos de Detención (CCD) que incluye los centros: Automotores Orletti, La Cacha, Club Atlético y Casino de Oficiales ESMA.⁴ Puntualmente, *EC* fue realizado desde la UNGS y fue dirigido por Martín Malamud y Virginia Vecchioli. El proceso de reconstrucción de El Campito —un CCD alojado en la base militar Campo de Mayo— fue realizado a partir de fuentes documentales y testimonios. Tanto este documental como los realizados sobre otros CCD fueron usados en diferentes momentos en instancias judiciales (Megacausa ABo, Megacausa ESMA, Megacausa Campo de Mayo).

Actualmente, el documental está conformado por un espacio interactivo compuesto por los diferentes edificios y zonas de El Campito que las y los usuarios pueden recorrer y explorar libremente desde una perspectiva en primera persona. En los diferentes espacios tienen a disposición una serie de testimonios de sobrevivientes, en los que cuentan lo que sucedía en cada lugar; los testimonios se pueden reproducir automáticamente o según la o el usuario prefiera. Además, los espacios contienen objetos que buscan reconstruir algo de la vida cotidiana que se daba en cada uno de ellos (Vecchioli, 2018): televisores, mesas, heladeras, material de tortura, revistas, diarios, entre otros. El documental fue desarrollado con Unity, un motor utilizado principalmente en el desarrollo de videojuegos, que permite la construcción y exploración de espacios 3D en primera persona, con una estética realista que hace posible recrear con gran precisión escalas, texturas e iluminaciones.

Figura 1. Plano de la reconstrucción virtual de El Campito



4 Los documentales interactivos son de libre acceso y están disponibles en <https://www.huelladigital.com.ar/V6/>

Figura 2. Vista exterior del edificio de mampostería

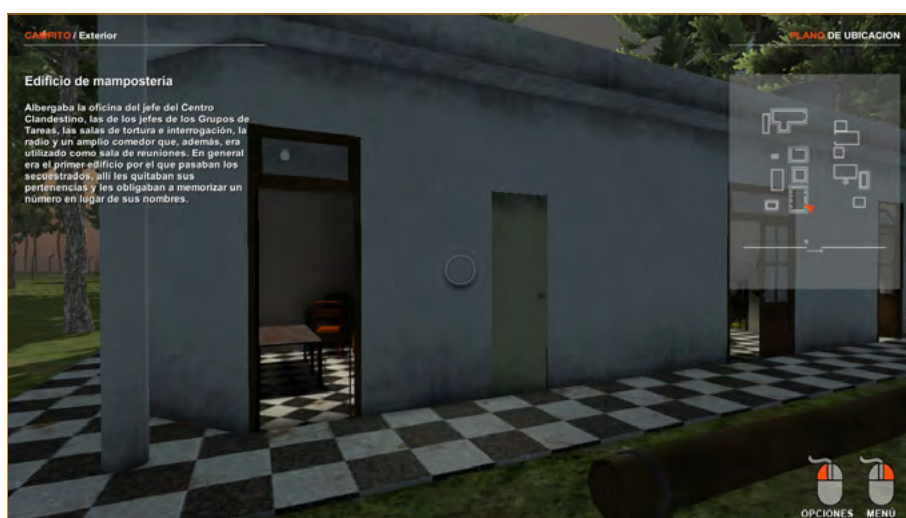


Figura 3. Vista exterior del camino de acceso a los edificios



Para quienes elaboraron el documental, la virtualidad tiene una resonancia particular:

El Campito, una fábrica del miedo para la detención ilegal, tortura y desaparición sistemática de personas. Fue acondicionado en 1976 y destruido en 1979 antes de la llegada al país de la CIDH. Hoy solo quedan sus cimientos, ocultos por una densa vegetación, y un vallado perimetral protege el sitio. La creación de un *memorial virtual* se vincula con la inexistencia del CCD y las escasas marcas de la memoria que existen en la zona [...]. La creación de este memorial virtual busca contribuir a la trasmisión de la memoria reciente, aportando un dispositivo memorial que permita a los vecinos de la Guarnición Militar disponer de un sitio memorial desde el cual conocer y apropiarse de la historia reciente de la llamada



“zona 4”. Mediante esta iniciativa se busca crear un espacio de memoria que no podrá ser demolido y que se propone como una eficaz herramienta para la memoria colectiva. (Vecchioli et al., 2016, p. 2)

En 2022, se realiza un acto en el predio que da inicio a las obras para la realización de dicho espacio de memoria.

La idea de un “memorial virtual” ofrece una arista interesante para adolescentes y adultos que, por su edad, no han tenido referencias directas sobre la dictadura y que, además, tienen familiaridad con usos de la virtualidad alineados con finalidades y mecánicas que difieren de las que propone el documental. En ese sentido, el material suma a la línea de desarrollos que desde distintos campos desafían los contenidos hegemónicos producidos desde el mercado, particularmente de los videojuegos; colabora para romper con la “dictadura del entretenimiento” que reclama el desarrollador y activista Paolo Pedercini (2003) desde su blog.

En el marco del proceso de trabajo que supuso la elección del documental *EC* y en el trabajo de campo posterior se generaron diversos registros que fueron usados en los intercambios con el equipo de investigación. En lo que sigue se retoman una serie de reflexiones a propósito de las decisiones de diseño interpretadas por usuarios y usuarias a partir de sus propias experiencias con la temática y con otras producciones digitales.

NO, NO ES UN VIDEOJUEGO

EL RIESGO DE LA BANALIZACIÓN: LA PERSPECTIVA DEL EQUIPO DE DISEÑO

Comprender los nuevos medios o los artefactos digitales como interfaces significa analizarlos como zonas o espacios en los que interactúan las ideas y representaciones de quienes diseñan y de los usuarios. Cuando se explora una herramienta digital ocurre un diálogo que sucede en el escenario, más o menos flexible, que dispone el equipo de diseño y que incorpora las herramientas de interpretación y las *tácticas* (en el sentido de De Certeau, 1996) que ponen en marcha las y los usuarios al interactuar con dicho artefacto. Esta premisa tiene varias derivas. En primer lugar, que en el ejercicio de diseño hay un poder que se ejerce al determinar aquellas cuestiones que se pueden hacer y las que no en el entorno (Sicart, 2012), se trate de un videojuego, un documental interactivo o una plataforma de citas. Incluso en aquellos artefactos que son de lógica abierta, como Minecraft o Moodle,⁵ la elección de tipos de lenguajes de programación, la disposición del

5 Si bien no es el objetivo de este trabajo, nótese que Moodle constituye una gran parte de las plataformas que se utilizan en los sistemas educativos (incluido el argentino), con las consecuentes regulaciones que ello supone para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

menú de navegación, las formas de acceder al artefacto, las maneras en las que circula... todo ese conjunto de decisiones son parte de las *estrategias* empleadas por quien diseña.

Otra deriva de las interfaces es que las tácticas que emplean las y los usuarios son de interés porque hacen que la interfaz no sea cerrada, es decir, no se agote en las decisiones de diseño. En el proceso de apropiación suceden cosas que pueden escapar a los intereses originales de los y las creadoras; el conjunto de usos esperados no coincide uno a uno con el conjunto de usos reales (Lago Martínez et al., 2018; Miller et al., 2021). La tercera deriva de esto es que para comprender la interfaz hace falta analizarla en sí misma, por supuesto, pero también las estrategias y las tácticas que aparecen en su actualización, en su puesta en marcha. Dicho de manera simple, analizar un artefacto digital sin pensar su proceso de diseño, sus permisibilidades y los usos que hacen las personas de dicho artefacto es incompleto, impreciso.

En su clásico texto “La vida en el laboratorio”, Bruno Latour (1992) señala que, en general, las tecnologías son concebidas como cajas negras, sistemas con los que interactuamos mediante inputs o entradas y de los cuales recibimos retroalimentaciones en forma de outputs o salidas que nos orientan para comprender nuestra interacción con dicho sistema. Sin embargo, se suele omitir lo que está dentro de la caja negra y por qué está allí. En aquel texto, Latour hace un llamado a ocuparse de las cajas negras, a pensar en lo que hay allí dentro y en cómo llegó hasta ahí.

Las aproximaciones de caja negra son comunes en el llamado campo de las tecnologías educativas, en el que frecuentemente se ofrecen “soluciones”, artefactos sobre los que no se suele prever una agencia del docente, las diferentes posibilidades de uso en la práctica y, mucho menos, que tome al proceso de diseño como objeto de reflexión en las aulas. Pensar los nuevos medios inscritos en un entramado sociotécnico que incluye el diseño, los usos, las condiciones materiales y los contextos, sigue siendo una tarea inacabada en la educación.

Siguiendo esta línea, nuestro trabajo retomó en diferentes momentos la perspectiva del equipo de diseño de *El Campito*, se reconstruyeron algunas de las decisiones que dieron forma al documental y se socializaron algunos hallazgos de la investigación; específicamente, se discutieron las formas en que diferentes grupos (estudiantes del nivel medio, docentes y docentes en formación) recibían e interactuaban con el documental. A lo largo de las reuniones con el equipo de diseño apareció en diferentes momentos la comparación con los videojuegos desde la reafirmación de que no se trataba de un videojuego sino de un documental interactivo.

Todo el tiempo nosotros estábamos preguntándonos “bueno, a ver, para qué hacemos esto [los documentales]”. Pero el trabajo iba más rápido que la respuesta que nosotros podíamos [darle] a preguntas como esa. Hasta que en un momento, cuando lanzamos la segunda versión de *ESMA*, llegamos al concepto de documental interactivo. “Esto es un documental interactivo”, y ahí pudimos descansar un poco también porque llegamos a un lugar y un formato que nos cerraba y que podía responder a lo que nosotros nos veníamos cuestionando. Y después siguió



evolucionando, con el documental interactivo vino toda la parte en simultáneo de la función educativa, que nosotros queríamos darle y nos parecía que tenía su potencial también. (Diego Cagide)⁶

La denominación de documental interactivo surgió en una etapa temprana, cuando programaban usando Flash, una plataforma de diseño multimedia lanzada en 1997, basada en ActionScript y que circuló masivamente durante las dos primeras décadas de los 2000; de hecho, poco a poco se fue consolidando la expresión “jueguitos de flash” para nombrar juegos simples, cortos, de rápida realización, que circulaban en redes sociales. Posteriormente, y como proceso de actualización, el equipo de diseño decidió migrar todas sus reconstrucciones previas al motor Unity y producir las nuevas en dicho motor, como en el caso de *EC*. Unity es reconocido como un motor de desarrollo de videojuegos que permite fácilmente recrear escalas, texturas e iluminaciones desde una estética realista y que ofrece a desarrolladores independientes y de tamaño medio una serie de herramientas de fácil utilización y acceso. ¿Todo lo que se desarrolla en Unity o Flash es un videojuego? No, la respuesta es no. Pero mucho de lo que se desarrolla en Unity tiene apariencia de videojuego porque muchos videojuegos se desarrollan en este motor. Aunque tautológico, explica una parte de la insistencia en el “no, no es un videojuego”. La denominación documental interactivo tranquiliza y orienta en la medida en que ofreció un lugar más cómodo al equipo de diseño y permitió dar menos relevancia a ciertos debates que surgían a lo largo de sus producciones:

[Había] críticas hacia nuestro proyecto con respecto al medio que estábamos utilizando, fue un momento en el que se mezclaba que utilizar una tecnología que inicialmente estaba creada, diseñada, destinada para hacer videojuegos, en un proyecto que tuviera que ver con la historia, memoria, con los derechos humanos, era banalizarlo, entonces también fueron discusiones que se sucedieron en aquel momento [...]. Después fue pasando el tiempo, muchas de esas cosas se mantuvieron, otras no sé, ya no les dimos más importancia. (Diego Cagide)

La denominación documental interactivo parece resolver la tensión generada por la “fisonomía” del producto/artefacto en tanto el documental está asociado con una representación de la realidad, construida de manera rigurosa (Malamud, como se citó en Vecchioli, 2018). Esta insistencia en la rigurosidad y el realismo es algo que aparece en las lecturas de quienes participaron de la investigación: mostrar una realidad con un recurso interactivo es una estrategia que descoloca y habilita cuestionamientos, no solo sobre aquello que sucedió, sino también sobre la forma de representarlo. Desde el punto de vista educativo, interesa sumar al análisis el valor de las explicitaciones que las y los autores hacen del proceso de construcción del documental. En la plataforma del grupo está disponible un

6 Dentro de Huella Digital, Diego Cagide se dedica a la programación y al diseño.

tramo del juicio en el que se describen las fuentes utilizadas y la rigurosidad en su tratamiento. Comprender la trama desde la cual se reconstruye la historia es una dimensión fundamental en la construcción de un pensamiento histórico, que el documental permite poner sobre la mesa en las aulas.

El riesgo de la banalización⁷ como un efecto del uso de videojuegos para el tratamiento de las memorias sobre el pasado reciente se puede pensar en el marco de una relación más extensa entre la cultura de masas y la educación. Esta relación ha estado tensionada desde hace años (el cine, la televisión, los videojuegos) entre las retóricas celebratorias —que erigen a este tipo de producciones como la forma ideal para incorporar los saberes de los y las estudiantes, así como un diálogo más fluido con su cultura— y las retóricas apocalípticas —que las sitúan como distractores, generadores de violencia, adicción y como un riesgo para la condición humana—. Así, muchos y muchas docentes quedan atrapados y atrapadas entre las culpas y las promesas que permean el diálogo entre cultura de masas y escuela (Piracón, 2015). Pese a que hay un acuerdo extendido en la academia y la pedagogía sobre la poca fertilidad de dichas posiciones dicotómicas, es posible encontrar sus huellas en algunas decisiones del equipo de diseño y, más adelante, en las interpretaciones de usuarios y usuarias. Muchas veces esa dicotomización, que genera ataques y defensas, obtura el tratamiento de la manera en que este tipo de producciones permite o habilita formas de conocer y de ponerse en contacto con temas particulares como, en este caso, la representación del pasado reciente.

Por contenido de la materia, con 3° solemos hacer la visita a los ex centros clandestinos de detención y, dentro del recorrido y la currícula, tratamos de hacer una puesta en contexto para tratar de entender el proceso histórico. Algo que nos sucede bastante es que pivoteamos entre evitar el morbo en algunas cosas y poder contar el relato en algunas otras. Lo que me pasó cuando vi lo de Campo de Mayo [es que] me parecía que podía funcionar como dinámica bastante bien, y pensaba en cómo poder trabajarlo en una lógica que no lo tomen como algo lúdico, o sea, que no termine reemplazando a un buen jueguito de Play. (Profesor de Ciencias Sociales de una escuela privada)

En la vereda de los videojuegos, González Zarandona et al. (2018) proponen que los juegos que abordan temas históricos suelen generar controversia, bien sea por el riesgo de trivializar o banalizar el asunto tratado debido a la centralidad de las acciones de juego sobre la representación de un espacio o evento significativo en la historia de un país, o bien por las prevenciones con respecto a las posiciones que habilita un juego en el ejercicio de representar un pasado sensible. Por ejemplo, permitir al jugador encarnar el rol de quien históricamente se ha configurado como

7 El riesgo de la banalización está presente siempre que se piensan las maneras de representar el horror, se trata de un profundo debate inaugurado luego del Holocausto. Para una revisión sistemática de estos debates en el campo del cine, ver Benasayag (2013).



el adversario o el perpetrador suele ser controversial dentro del sistema educativo. Como hemos señalado en diferentes investigaciones (Perazza, 2017; Segal, 2012), la inmersión que proponen los videojuegos promueve un vínculo con los contenidos que no se traduce automáticamente en objeto de reflexión; en el contexto escolar, demanda esfuerzo a los y las docentes habilitar el paso entre la inmersión —centrada en las acciones de juego— y los procesos de reflexión que aportan a la construcción de conocimiento —centrados en el contenido y las formas de representación—. Así, el fragmento citado del docente se hace eco de las controversias que rodean este tipo de producciones audiovisuales, presentes en el equipo de diseño, pero al mismo tiempo las articula con su experiencia en la enseñanza del tema particular, específicamente, las tensiones que produce lo que el docente nombra como “morbo” y el relato de lo sucedido en la última dictadura cívico-militar en Argentina.

EFFECTO DE REALIDAD, PERSPECTIVA Y TEMPORALIDADES DE EC EN DIÁLOGO CON JÓVENES DOCENTES EN FORMACIÓN

En esta sección se retoma una de las situaciones de trabajo llevadas a cabo en una universidad de la provincia de Entre Ríos, con estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales, en el marco de la materia Enseñanza de la Historia. Se trata de una formación virtual con clases sincrónicas. La mayoría de sus estudiantes son jóvenes que no superan los 25 años y que, al recibirse, tienen como horizonte laboral la docencia.

En la primera parte de la clase se realizó un recorrido colectivo por el documental en el que un miembro del equipo de investigación, mediante la pantalla compartida, se desplazaba por algunos sectores de EC (algunos preestablecidos y otros a pedido de los y las participantes), se escuchaban testimonios al mismo tiempo que se compartían datos del proceso de diseño. Una vez finalizado el recorrido, se dio paso a un momento de reflexión sobre las impresiones que generó el documental. Una de las primeras líneas que surgió en los estudiantes en esa clase fue el parecido del documental interactivo con los videojuegos. Durante la clase decidimos sostener parte de la conversación sobre ese hilo. Presentamos a continuación algunos ejes que dan cuenta de esa tensión y que, además de ayudar a comprender el documental, dan luz sobre las ideas que docentes en formación tienen sobre los videojuegos y su vínculo con escenas de enseñanza.

EL EFECTO DE REALIDAD

Como se ha anticipado, en la mayoría de las escenas de trabajo que fueron realizadas con el documental *EC* durante la investigación, el primer comentario que surgía cuando se pasaba del plano del lugar (Figura 1) a la perspectiva en primera persona que recorría *El Campito* (Figuras 2 y 3) era “es como un videojuego”.

Algunas personas con mayor experiencia en los videojuegos arriesgaban: “Es como el Counter”.⁸ Pero también, a medida que se avanzaba en el recorrido, progresivamente iba perdiendo relevancia el parecido con el videojuego. Uno de los momentos que inauguraban ese cambio era la reproducción del primer testimonio en audio, momento en el que solía producirse un silencio abrupto.

Es fuerte ver que haya sido este lugar el que justamente hayan recreado. La primera impresión es que parece un videojuego, pero cuando vas haciendo el recorrido te das cuenta de que es mucho más fuerte y muy alejado de ese tipo [de medios]. (M, estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales)

Claro, en esta simulación vos ibas caminando, ibas solo, no había nadie, están buenos los testimonios. Lo comparo con un videojuego, vos vas caminando y tenés misiones, no sé si jugaste juegos de terror o tipo militar, esa misión como que tenés que matar... es muy fuerte, por eso me parece apropiado decir que es una simulación porque esas misiones de un videojuego son algo que no pasó, en cambio si usamos eso en la simulación es como chocante, no sé si chocante pero es algo que sabemos que realmente pasó. (G, estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales)

En cierto sentido, el recorrido inicia como un videojuego pero se convierte en algo más que viene dado, según M, porque el documental “es más fuerte” que un videojuego. Los videojuegos de disparos en primera persona suelen incluir mucha sangre, explosiones, destellos y cuerpos muertos a lo largo de todo el campo de batalla, algo que a priori podríamos juzgar como una imagen “muy fuerte”. Sin embargo, acá, una reconstrucción carente de personajes de ficción (no así de sangre) resulta para este grupo de docentes en formación una imagen sobrecogedora. Un segundo hilo a considerar es el par “pasó/no pasó”. Para este estudiante, el hecho de que haya sucedido “realmente” marca una diferencia con el videojuego. Los testimonios que siguen nos permitirán reconstruir otros rasgos de las representaciones que se pusieron en juego.

[...] Yo no soy afecto a los juegos, pero hace un efecto parecido a una película, en cierta medida a uno lo transporta y le ayuda a entender más la realidad. Yo hice el servicio militar precisamente en la dictadura y las imágenes de las barracas son tal cual, son así, las cuerdas... es un ambiente bastante particular el de los regimientos... (R, estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales)

En su intervención, R enfatiza en la fidelidad del documental, en su enunciación “son tal cual, son así” ubica el punto más relevante del documental desde

8 Counter Strike es un videojuego del género FPS o tirador en primera persona desarrollado por Valve y con gran difusión a nivel global y particularmente en Argentina. La acción en Counter Strike está enmarcada en el enfrentamiento entre terroristas y antiterroristas que compiten en diferentes modos de juego.



su perspectiva. Así, el documental, incluso desde su nombre “documental”, desde el detalle en la descripción y la rigurosidad metodológica del proceso de reconstrucción y de su uso como prueba en las causas judiciales, pretende construir una representación fiel que, como dice R, lo transporta y construye una imagen medianamente comprensible de un lugar que existió y que ya no existe. Ese esfuerzo, para muchas de las personas que participaron de la investigación, separa al documental de los videojuegos.

En nuestras conversaciones con el equipo de diseño surgieron elementos que expresan la potencia de un documental construido desde una lógica y un lenguaje que provocan un efecto de inmersión, no solo para quienes no conocen en detalle los espacios representados, sino también para los sobrevivientes que estuvieron en los centros clandestinos de detención y que participaron con sus testimonios de la reconstrucción. Así lo retoma Malamud al relatar las experiencias de socialización de las reconstrucciones con los sobrevivientes:

Hubo muchas experiencias de “esto existió”, [...] como una constatación de existencia, sobre todo en los centros que fueron destruidos, que fueron tres de los cinco que hicimos [...]. Otra cosa es la de conocer aspectos del lugar donde habían estado pero no habían visto porque casi todos estuvieron tabicados y vieron algún lugarcito, y dijeron “ah, mirá, y así era la enfermería, me habían llevado una vez pero nunca me habían sacado la capucha ahí”. [...] La tercera experiencia fue una experiencia negativa [que no se repitió]. En el caso de Atlético, la presentación final, en una gran sala de presentaciones [se realizó en el IEM], y ahí convocaron a buena parte de los sobrevivientes que habían participado de los testimonios, y les mostramos la versión final del trabajo. Y fue tremendo, porque esta sensación de conocer el lugar, a diez personas juntas, que cada una había pasado una cosa espantosa allí, fue inmanejable, o sea, era como que querías abrazarlos a todos y no había modo.

El efecto de realidad que produce el documental en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales aleja la producción de los videojuegos y, al mismo tiempo, genera un efecto emocional que también surge, con los matices e intensidades propios de su experiencia, en los y las sobrevivientes. La díada realidad-emoción estructura claramente la apuesta del documental interactivo y logra un efecto en usuarios con historias de vida muy diferentes. En el caso de los jóvenes en formación, se trata de una experiencia emotiva que sin duda suma a enriquecer el bagaje conceptual desde el cual podrán hacerse cargo de enseñar sobre el tema. Su experiencia como usuarios de videojuegos constituye una plataforma desde la que se acercan al recurso pero que, tramado en un contexto formativo, adquiere otros sentidos.

LA PERSPECTIVA

Pareciera que el gesto constatado en la mayoría de participantes de exclamar “es un videojuego” al ver la primera pantalla, se relaciona directamente con la

perspectiva elegida por los desarrolladores de *EC*: una perspectiva en primera persona en un entorno 3D en el que se puede circular en diferentes sentidos y con una estética realista que enfatiza desde el diseño en la rigurosidad. En ese gesto se enuncia la convención generada por los videojuegos (puntualmente, los FPS) como producción cultural. La perspectiva y la exploración están acompañadas de ciertos componentes de la jugabilidad y de la forma de narrar que son abandonados parcialmente en el documental.

Tal como señalan Fragoso et al. (2021), a los mapas o planos y a la perspectiva de los paisajes de los territorios, en el siglo XX se sumó la idea de imágenes cartográficas perspectivizadas, es decir que aquello que se dibuja en un mapa o plano se hace susceptible de visualizarse desde una perspectiva que pretende simular el ojo humano y que, como la imagen cartográfica, se construye con la fidelidad como norte. El gesto particular que inauguran las imágenes perspectivizadas es el de “recorrer” la imagen adaptándola en tiempo real a la perspectiva del ojo humano. A cada “paso”, la imagen cartográfica que se visualiza, se readapta para conservar la perspectiva en primera persona. La pretensión de lograr una perspectiva del ojo humano no va en desmedro del incremento de representaciones del territorio con perspectiva aérea. Por el contrario, tal como lo señala Brotton (2014), el avance de Google Maps y Google Earth consiste en poner a disposición una enorme base de datos de imágenes satelitales de la tierra y hacerlas comparables, continuas, con otra enorme base de imágenes perspectivizadas del mismo territorio (Street View), todo esto con tan solo un clic. Los videojuegos popularizaron “capturas de pantalla” que contienen imágenes en perspectiva aérea e imágenes en primera persona, así como el paso fluido entre diferentes representaciones del territorio. *EC* utiliza ambos recursos, como muestran las Figuras 2 y 3: la pantalla de navegación en primera persona incluye en la esquina superior derecha un plano de El Campito (perspectiva aérea) que señala la ubicación del usuario en tiempo real. El plano en 3D de la Figura 1 señala otra posibilidad de navegación que va desde un plano *hacia* una representación 3D del espacio, pero no visualizada en primera persona.

En la clase que reconstruimos apareció también la perspectiva como un eje de comparación y de comprensión del documental. Así lo plantea M:

No me considero experto en videojuegos, pero he jugado mucho en mi adolescencia y lo que tienen los juegos es que en la mayoría vos sos la primera persona, yo he jugado muchos juegos yanquis contra cualquier país que han combatido y siempre sos parte de los estadounidenses y lo que me planteé desde la primera vez que lo vi a este simulador es: ¿no podría pasarse por la cabeza de alguien que forma parte de los militares? Porque puede caminar libremente siendo que los testimonios son de todas las personas que estaban en un lugar determinado sin poder ver, eran los que estaban atrapados, y los que caminaban libremente eran los militares. (Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales)

En esta intervención hay varias capas para analizar. En primer lugar, la consigna de pensar un diálogo entre los videojuegos y el documental interactivo invita a M a



traer a la conversación su recorrido personal por los videojuegos en el ejercicio de interpretación. Así, M incorpora sus prácticas cotidianas para analizar un objeto que es convocado a la clase como un posible artefacto didáctico. En el mismo ejercicio, M elabora una descripción de la narrativa hegemónica que aparece en los FPS y, por el tono que usa, parece tomar distancia de la perspectiva que propone este tipo de producciones. Luego, M se vuelca de lleno al documental y al sentido que le otorga a usar la perspectiva de primera persona, que en muchos aspectos se parece a la de los videojuegos. Si en la mayoría de los FPS la perspectiva es la del militar estadounidense que va matando gente (terroristas), y la imagen que propone *EC* es tan similar a la de un FPS, ¿por qué no sería posible pensar que el documental reconstruye la perspectiva del militar que caminaba libremente por el centro clandestino de detención? En el contexto de una situación en la que el documental se analiza desde su interés educativo, M parece estar anticipando posibles reacciones al documental: sugiere otra perspectiva posible, la de una persona con los ojos vendados, problematizando/preguntándose quizá por sus efectos en una clase. De hecho, esta posible interpretación fue también objeto de discusión dentro del equipo de investigación en el marco del análisis de las decisiones del equipo de diseño y del efecto de realidad que pretenden generar estas perspectivas.

Otra capa a analizar de la intervención de M es que su interpretación es efecto de la inmersión que provoca este tipo de artefacto basado en una forma de recorrer un lugar; es esta clase de experiencia la que le lleva a “imaginar” que el modo de estar allí es solo con los ojos vendados (algo que, por otro lado, en la realidad no se aplicaba de igual manera para todos los CCD ni para todos los prisioneros). El entorno es capaz de provocar una “imaginación”.

TEMPORALIDADES

En las conversaciones, el equipo de diseño explicita una operación llevada a cabo en el material, un doble registro pasado/presente que es justamente la operación sobre la cual se monta el conjunto de reconstrucciones de los CCD que realizaron. El recorrido se hace desde un presente que mira/explore el pasado, algo que no está allí y cuyas huellas se ponen en el escenario.

Con respecto [al documental], una duda: ¿Por qué eligieron fotos actuales de las personas de los testimonios y no fotos de la edad que tenían ellos en ese momento? Quizá se podría haber encontrado imágenes de esas personas cuando tenían la edad que tenían, pero pienso si no es una forma de mostrar que es más actual, que esas personas están hoy en día al lado de los que no están [...]. Me pareció bueno eso cuando vi que eran todas fotos del presente de ellos. (I, estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales)

En su intervención, I logra interpretar una decisión del equipo de diseño como una clave para describir las diferentes temporalidades que están presentes en el

documental. En ese mismo ejercicio suma un elemento más a su propia interpretación sobre la dictadura.

En la reconstrucción digital que el mismo equipo realizó sobre otro centro clandestino de detención, la ESMA, se presenta un video que muestra los distintos cambios que los militares van haciendo en los lugares, lo que ayuda a construir una mirada diacrónica. En este caso, las y los jóvenes entran en el entorno directamente, sin contar con esa “ayuda”, por lo que la comprensión de la temporalidad se da mediante reconstrucciones que aparecen en algunos diálogos posteriores. Otro rasgo a señalar es que, pese a que tienen el dato de que actualmente no hay construcciones en el predio, esa idea no está presente: lo saben, pero no lo saben; parece ser algo que se olvida, pero que repentinamente surge cuando “caminan” el lugar.

Como mencionamos respecto a la reconstrucción histórica y el problema de las fuentes, la comprensión de las temporalidades es una construcción a mediano plazo y un propósito central en la enseñanza de la historia. En ese sentido, un artefacto de este tipo suma, en tanto presenta el asunto bajo una nueva forma. Sabemos que en los procesos de construcción conceptual la posibilidad de interactuar con representaciones, con aristas de un concepto, contribuye a dicha construcción siempre que, de la mano de la intervención docente, se ofrezcan las condiciones didácticas para que ello suceda.

CONCLUSIONES

Analizar una producción audiovisual significa detenerse no solo en su contenido, sino en sus formas de narrar, las estrategias que despliega el equipo de desarrollo para construir un escenario en el que las y los usuarios deben interactuar. Este ejercicio es fértil en la formación docente, ya que permite entradas fructíferas para pensar la práctica docente. Ofrecer a jóvenes en formación un tiempo para el análisis detallado de una producción audiovisual como *EC* habilita la comprensión de aquellas diferentes imágenes y representaciones que existen sobre un determinado tema: películas, videojuegos, etc. y, al mismo tiempo, habilita una reflexión más amplia sobre la cultura visual contemporánea, es decir, sobre aquello que nos es dado a ver y las formas de ver y producir imágenes que nos rodean.

Seguir la huella de una discusión entre diferentes participantes de la interfaz que habilita una producción audiovisual o un artefacto digital permite una comprensión más compleja de los sentidos que aparecen en la interacción. Por ejemplo, la tensión con los videojuegos como un tema nodal en el diseño y las permisibilidades del dispositivo son parte fundamental, aunque no suficiente, de los procesos de apropiación de los artefactos digitales, de las ideas y representaciones que surgen en el uso de este. A su vez, estas tres cuestiones —el proceso de diseño, las permisibilidades y las representaciones y usos (esperados y posibles)— deben ser objeto de trabajo en la formación, ya que resultan útiles en el análisis didáctico de este tipo de producciones y el discernimiento de su uso en escenas de enseñanza.



¿Qué es un documental interactivo? y ¿qué es un videojuego? son preguntas que no tienen una respuesta única. Tratamos de recorrer esas preguntas sin apuntar a una respuesta que cierre el sentido o que concrete una definición, sino como una entrada útil para comprender cómo se materializan decisiones y sentidos a partir de una producción cultural. En diferentes momentos los y las jóvenes intentan definir qué es un videojuego y qué sería el documental interactivo, al mismo tiempo que reflexionan sobre un período histórico, sus acontecimientos y las formas en que se ha representado. Esa articulación es potente para la construcción de conocimiento sobre un proceso histórico que se reconstruye a partir de las formas en que se representa.

Creemos que el recorrido de nuestra investigación puede aportar densidad a los debates actuales en torno al uso de los videojuegos en educación, en el marco de un contexto epocal en el que parecen multiplicarse los "cheques en blanco" otorgados a la inclusión de las TIC en ese ámbito. Neufeld y Thisted, en los 2000, se preguntaban "¿Vino viejo en odres nuevos?" en relación a la circulación de la educabilidad y la resiliencia. Si bien la pregunta tiene actualidad, apostamos a que en el caso de los medios digitales no aplique; por el contrario, subrayamos la necesidad de explorar la potencialidad de estos recursos desde la especificidad de los campos disciplinares y de las formas de representación de cada uno de esos medios. En el caso que presentamos en este artículo, realizamos ese ejercicio abordando la temática de la memoria, que forma parte de la agenda de la enseñanza.

REFERENCIAS

- Benasayag, A. (2013). "El infierno no existe, los campos, sí". Una lectura del debate sobre la representación de la Shoá en el cine, seguida de un análisis del filme *Sin destino*. *Nuestra memoria*, 19(37), 119-142.
- Brotton, J. (2014). *La historia del mundo en 12 mapas*. Bogotá: Debate.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Fragoso, S., Amaro, M. y Freitas, F. (2021). Imagens de mundos de jogo e práticas espaciais. *Significação*, 48(55), 250-272.
- Freud, S. (1992[1925]). La negación. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras Completas: Sigmund Freud* (vol. 19, pp. 249-258). Buenos Aires: Amorrortu.
- González Zarandona, J. A., Chapman, A. y Jayemanne, D. (2018). Heritage Destruction and Videogames. Ethical Challenges of the Representation of Cultural Heritage. *Transactions of the Digital Games Research Association*, 4(2), 173-203.
- Lacan, J. (1989). *El seminario. Libro 20: Aún, 1972-1973*. Buenos Aires: Paidós.
- Lago Martínez, S., Álvarez, A., Gendler, M. y Méndez, A. (eds.) (2018). *Acerca de la apropiación de tecnologías: teoría, estudios y debates*. Rada Tilly: Del Gato Gris, Instituto de Investigaciones Gino Germani y Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.

- Latour, B. (1992). *Ciencia como acción*. Barcelona: Labor.
- Miller, D., Abed Rabho, L., Awondo, P., De Vries, M., Duque, M., Garvey, P., Haapio-Kirk, L., Hawkins, C., Otaegui, A., Walton, S. y Wang, X. (2021). *El smartphone global. Más allá de una tecnología para jóvenes*. Londres: UCL Press.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2004). “Vino viejo en odres nuevos”: acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 83-99.
- Pedercini, P. (2003). *Molleindustria Manifiesto (2003)*. <https://www.molleindustria.org/blog/molleindustria-manifiesto-2003/>
- Perazza, R. (2017). *Cuestiones para seguir pensando acerca de la incorporación de los videojuegos en el marco de una propuesta de enseñanza* [Informe de investigación]. Córdoba: ISEP.
- Piracón, J. (2015). *El lujo de aburrirlos. Perspectivas sobre los vínculos entre videojuegos y escuela* [Tesis de maestría]. Buenos Aires, FLACSO. https://www.academia.edu/43350569/_El_lujo_de_aburrirlos_V%C3%ADnculos_entre_videojuegos_y_escuela_Del_dise%C3%B1o_al_aula
- Segal, A. (2012). Nuevas tecnologías y enseñanza de las ciencias sociales a partir de algunas ideas. En D. Goldín, M. Kriscautzky y F. Perelman (eds.), *TIC y enseñanza. Nuevas preguntas para viejos y nuevos problemas*. Ciudad de México: Océano.
- Segal, A., Piracón, J. y Ladowski, M. (2022). Experiencias en escuelas secundarias e institutos de formación docente a partir de un documental interactivo sobre El Campito. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, 35, e0004. <https://doi.org/10.14409/cya.2022.35.e0004>
- Sicart, M. (2012). Ética y diseño de videojuegos. En *Extra Life. 10 videojuegos que han revolucionado la cultura contemporánea*. Madrid: Errata Naturae.
- Vecchioli, V. (2018). Usos del documental interactivo y las tecnologías transmedia en la recreación de los centros clandestinos de detención de la dictadura argentina. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 1(33), 79-100. <https://doi.org/10.7440/antipoda33.2018.05>
- Vecchioli, V., Malamud, M., Higuera Rubio, D., Tezanos, D., Rebollar, A., De Lima, N., Llopis Montaña, M., Dari, C., Sordini, L., Cagide, D., Suárez, F., Goldschtein, A. y Sborlini, M. J. (2016). *Centros Clandestinos: de su desaparición a su reconstrucción virtual. La experiencia museográfica sobre el CCD El Campito Guarnición Campo de Mayo* [Ponencia]. IX Seminario Internacional de Políticas de la Memoria. Buenos Aires, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2016/11/seminario/mesa_30/vecchioli_malamud.pdf

Recepción: 21/08/2023

Aceptación: 03/10/2023



Gimena Machicado*

Concepciones sobre la enseñanza de docentes que trabajan en escuelas secundarias que reciben a jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad

RESUMEN

En el artículo se presentan algunos de los resultados de una investigación que tuvo como objetivo analizar las concepciones acerca de la enseñanza de profesores de escuelas secundarias del conurbano bonaerense que reciben a estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Se utilizó el método de estudio de casos y se realizaron entrevistas en profundidad a docentes de escuelas secundarias públicas de gestión estatal. Los resultados muestran el rol que juegan tres niveles del contexto en la configuración de las concepciones que orientan las decisiones y acciones de los profesores. Las conclusiones destacan que las dimensiones de la enseñanza que adquieren mayor relevancia en este tipo de escuelas son la gestión del aula y la construcción de vínculos con los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

educación secundaria • enseñanza • concepciones • estudiantes • vulnerabilidad

TITLE

Conceptions about teaching of teachers who work in secondary schools that receive young people and adolescents in vulnerable situations

* Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Docente e investigadora en la UNGS. Docente en Escuelas de Educación Secundaria de la Región 6 de la Provincia de Buenos Aires. Filiación: Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: smachicado@campus.ungs.edu.ar. ORCID: 0000-0002-9408-9530

ABSTRACT

The article presents some of the results of an investigation whose objective was to analyze the conceptions about the teaching of secondary school teachers in the Buenos Aires suburbs that receive students from social sectors in vulnerable situations. The case study method was used and in-depth interviews were conducted with teachers from state-run public secondary schools. The results show the role played by three levels of context in the configuration of the conceptions that guide the decisions and actions of teachers. The conclusions highlight that the dimensions of teaching that are most relevant in this type of school are classroom management and building relationships with students.

KEYWORDS

secondary education ▪ teaching ▪ conceptions ▪ students ▪ vulnerability

INTRODUCCIÓN

En Argentina, desde el año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN), se define una amplia variedad de políticas educativas a nivel nacional y jurisdiccional (Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 en Córdoba, Escuelas de Nuevo Formato y el Programa PLa-NEA - Nueva Escuela para Adolescentes en Tucumán, Nueva Escuela Secundaria Rionegrina en Río Negro, Escuelas Promotoras en Buenos Aires y Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias en Universidades Nacionales - Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, entre otras). Estas tienen como supuesto principal que modificar las características tradicionales de la escuela secundaria (currículum, régimen académico, trabajo docente, etc.) podría favorecer la escolarización de los estudiantes que pertenecen a sectores sociales en situación de vulnerabilidad (Castel, 1995) y, así, garantizar su derecho a la educación.

En este marco, resulta importante retomar los aportes de diferentes investigaciones que abordan la enseñanza en escuelas secundarias caracterizadas por la vulnerabilidad de sus estudiantes. Algunos estudios (Montesinos et al., 2012; Grinberg, 2012; Castagno y Prado, 2014; Furman, 2017; Pascual et al., 2018) ponen en evidencia que la condición social de los estudiantes incide en las decisiones pedagógico-didácticas que toman los docentes. Estas se caracterizan por ofrecer distintas propuestas de baja complejidad o por buscar innovaciones que potencien lo que los estudiantes pueden hacer en el aula. En cambio, en otras investigaciones (Danieli y Gutiérrez, 2013; Álvarez, 2016; Armella, 2016; Falconi, 2016; Krichesky, 2018; Amieva, 2019; Chrestia et al., 2019; Valtuille, 2021), se diferencian, de manera general, tres tipos de respuestas de los docentes para superar las dificultades que se presentan en las aulas a la hora de enseñar. Una de ellas no define



ningún tipo de metodología específica para enseñar en estos contextos, otro tipo de respuesta busca anclarse en metodologías que favorecen el control disciplinario dentro del aula y una tercera explora y desarrolla metodologías de enseñanza particulares. Por último, algunos estudios (Falconi y Beltrán, 2012; Ziegler y Nobile, 2014; Vecino, 2016; Ballesteros, 2016; Rosli y Carlino, 2018; Luna y Castells, 2020; Langer, 2021) destacan que el establecimiento de un vínculo entre docentes y estudiantes es importante para la enseñanza en escuelas secundarias que reciben a una población de clases populares. A su vez, señalan que la relevancia de lo afectivo se materializa en los dispositivos que desarrollan las instituciones y/o los profesores para acompañar las trayectorias de los alumnos.

Consideramos que los aportes de estas investigaciones refieren a cómo los docentes construyen estrategias, desde la enseñanza, frente a los desafíos presentes en escuelas a las que asisten jóvenes y adolescentes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. En esta línea, resulta relevante estudiar las concepciones que orientan las decisiones y acciones de los docentes a la hora de enseñar en este tipo de instituciones educativas. En las concepciones de los profesores se plasman diversas experiencias, tanto biográficas como profesionales. Además, dichas concepciones se desarrollan, cambian o se refuerzan en relación con los contextos en los que se desempeñan los docentes.

De este modo, el presente trabajo, en el marco de un trabajo de tesis de maestría (Machicado, 2022), pretende contribuir desde el campo de la Didáctica General a la caracterización de la enseñanza en escuelas secundarias que reciben a estudiantes en situación de vulnerabilidad. En el artículo se analizan los factores contextuales que inciden en la configuración de las concepciones de profesores acerca de la enseñanza. Para ello, se distinguen tres niveles del contexto en el que se desempeñan los docentes: el contexto institucional (la escuela), el contexto social inmediato (características de la población a la que atiende la escuela) y el contexto del aula (características de los estudiantes).

El trabajo se organiza en cuatro apartados. En el primero, se exponen los aportes teóricos retomados para analizar las concepciones de los docentes como los factores contextuales que se ponen en juego en su configuración. En el segundo apartado se presenta la metodología utilizada en la investigación. En el tercero, se caracterizan los factores contextuales que participan en la configuración de las concepciones de los docentes. Finalmente, en el cuarto apartado se presentan algunas conclusiones sobre lo analizado.

APORTES TEÓRICOS

La investigación realizada se enmarca dentro del paradigma del pensamiento del profesor (Clark y Peterson, 1990; Bonafé, 1988; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988; Marcelo, 1986; Arrufat, 1991) que se origina a mediados de los años setenta y busca describir la vida mental de los docentes en relación con la complejidad de la enseñanza en el aula. Clark y Peterson (1990) afirman que dentro de este

paradigma se encuentran tres categorías principales de los procesos de pensamiento: la planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos), sus pensamientos y decisiones interactivas y sus teorías y creencias. El presente trabajo se enmarca dentro de esta última línea de investigación, que se enfoca en estudiar las creencias y teorías a través de las cuales el docente otorga sentido a su práctica de enseñanza.

Para estudiar el pensamiento docente, las investigaciones que se ubican dentro de este paradigma han utilizado diferentes términos, tales como constructos personales, metáforas, concepciones, creencias, teorías implícitas, perspectivas, conocimiento práctico, conocimiento profesional y pensamiento reflexivo. Más allá de que cada uno de estos términos adquiere un significado particular en las distintas investigaciones, todos comparten la idea general de que las acciones docentes están guiadas y tienen sentido en relación con un sistema de conocimientos, pensamientos, creencias, valores y principios de carácter personal (Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006).

En este artículo, retomamos el término *concepción* entendido como una estructura mental general que guía la práctica docente e incluye creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos. Esto implica que las decisiones y actuaciones docentes sobre las diferentes dimensiones de la enseñanza se encuentran orientadas por sus concepciones. Asimismo, consideramos que las concepciones tienen un carácter eminentemente social, ya que se construyen en la interacción con otras personas en espacios compartidos (Thompson, 1992; Pratt, 1992; Hidalgo y Murillo, 2017).

De este modo, las concepciones que tienen los docentes no solo refieren a su biografía personal sino también a su desempeño profesional. Esto se debe a que dichas concepciones, en tanto constructos intersubjetivos, se gestan, cambian o refuerzan en relación con los contextos en los que trabajan. Así, se generan o modifican en procesos de interacción con otros y a partir de las experiencias subjetivas que se desarrollan en los contextos educativos particulares. Cada contexto puede incidir en la configuración y reconfiguración de las concepciones sobre la enseñanza que tienen los profesores. Estas concepciones se encuentran asociadas a las características de los espacios en los que trabajan los profesores, los apoyos con los que cuentan para implementar reformas educativas y las interacciones y relaciones que establecen con distintos actores de la comunidad educativa, entre otras (Rojas, 2014).

En relación a esto, cabe señalar que existen distintos niveles del contexto en el que se desempeñan los docentes: el nivel macro, que abarca las condiciones y políticas nacionales; el nivel meso, que involucra las condiciones y políticas institucionales; y el nivel micro, que aborda las condiciones del aula (Rueda Beltrán et al., 2014; Canales y Rueda, 2014; Leyva Barajas, 2019).

En esta línea, retomamos los aportes de Jornet Meliá, González Such y Sánchez Delgado (2014), quienes distinguen cuatro niveles en el contexto del desempeño docente, a los que denominan *niveles de contextualización*. En el primer nivel se encuentra el salón de clases, que constituye el contexto más cercano y



directo con el que se enfrenta el docente. Este contexto hace referencia, por un lado, a la cantidad de estudiantes que los profesores deben atender y las características de los mismos y, por otro lado, alude a la infraestructura y los medios didácticos disponibles. El segundo nivel refiere al contexto institucional, que incluye a la escuela con sus características y al sistema educativo en tanto marco de referencia que operacionaliza la respuesta educativa ofrecida por la sociedad. En el tercer nivel se menciona el contexto social inmediato, que alude a las características poblacionales de la zona en la que se ubica la escuela, es decir, al nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. Así, se abarca tanto las estructuras sociales y los tipos de convivencia (niveles de conflicto, violencia o cooperación social) como la estructura económica (actividades económicas que desarrollan y empleabilidad). Finalmente, el cuarto nivel es el contexto social mediato, que refiere a las características socioeconómicas y culturales del país o de la región. Estas configuran elementos idiosincráticos que repercuten en las expectativas educativas de los estudiantes y sus familias, y condicionan la actuación docente.

Por último, cabe señalar que entendemos a la enseñanza como una actividad intencional que realiza el docente (Fenstermacher, 1989) en tanto profesional reflexivo que otorga sentido a las acciones que lleva a cabo (Schön, 1983; Wilcox, 1988). En esta línea, consideramos que la enseñanza implica una amplia y compleja articulación e interrelación entre diferentes acciones que refieren a tres dimensiones: una didáctica, relacionada a lo instruccional; una organizativa, vinculada al manejo del grupo clase (gestión del aula); y una relacional, asociada a la relación pedagógica entre el docente y los estudiantes (Cols, 2011). Además, la enseñanza consiste en una actividad compleja caracterizada por la simultaneidad, multidimensionalidad e imprevisibilidad (Doyle, 1977; Astolfi, 1997; Darling-Hammond, 2001; Perrenoud, 2001; Tardif, 2004).

Desde estos aportes teóricos, identificamos y reconstruimos, a partir de los discursos de los profesores, aquellos factores contextuales que participan en la configuración de sus concepciones acerca de la enseñanza en escuelas que reciben a estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad.

METODOLOGÍA

En cuanto a lo metodológico, la investigación realizada se caracteriza por ser de corte cualitativo y el método utilizado es el estudio de casos instrumental y colectivo (Stake, 1995). Seleccionamos como casos a ocho docentes que trabajan en cuatro escuelas secundarias públicas de gestión estatal que atienden a poblaciones en situación de vulnerabilidad social. Dos de estas escuelas se encuentran ubicadas en la Región 6 (San Fernando, San Isidro, Tigre y Vicente López) y las otras dos, en la Región 9 (San Miguel, Malvinas Argentinas, Moreno y José C. Paz) de la Provincia de Buenos Aires. Los profesores seleccionados se desempeñan en las siguientes materias: Matemática del Ciclo Básico (CB) y del Ciclo Superior (CS),

Prácticas del Lenguaje del CB y Literatura del CS. La decisión de seleccionar docentes de determinados espacios curriculares se debe a la importancia social que se asigna a dichas materias. Esto se evidencia en la carga horaria destinada a ellas en las cajas curriculares y en la continuidad que tienen en el currículum de todo el trayecto del nivel secundario. Asimismo, decidimos seleccionar a dos profesores de Matemática o Prácticas del Lenguaje/Literatura por institución, uno del Ciclo Básico y otro del Ciclo Superior. Esto nos permite comparar la información obtenida en cada caso analizado, no solo entre docentes de diferentes ciclos en una misma escuela, sino también entre profesores de diferentes instituciones. Respecto a las regiones, las elegimos debido a que en ambas se encuentran ubicadas escuelas que reciben estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Además, contamos con acceso a diversas escuelas gracias a los vínculos establecidos en investigaciones anteriores y en otras actividades.

El trabajo de campo se desarrolló durante el año 2019 y se inició con la visita a las cuatro escuelas secundarias seleccionadas para conversar con los directivos sobre el proyecto de investigación y, también, para contactar a los docentes a entrevistar. Estos fueron propuestos por el equipo directivo de cada escuela y decidimos optar por aquellos que tuvieran mayor carga horaria en la institución.

En cuanto a las técnicas para recoger información, utilizamos la entrevista en profundidad de carácter individual, holístico y no directivo (Ruiz Olabuenaga, 1996). Cada entrevista se realizó con un solo docente a la vez para favorecer el establecimiento de una relación y la posibilidad de recorrer el mundo de significados de cada profesor acerca de la tarea de enseñanza. Para lograr una triangulación metodológica, optamos por la triangulación de datos en el tiempo que implica la recolección de datos, mediante un mismo método, sobre un fenómeno en diferentes puntos en el tiempo, con el propósito de contrastar los datos recogidos y obtener una visión más acabada del objeto de estudio (Denzin, 1970). De este modo, la realización de las entrevistas en profundidad se desarrolló en tres etapas durante el año 2019. En la primera, entrevistamos a los ocho docentes seleccionados en diferentes espacios dentro de cada escuela. En estos encuentros pudimos abordar cuestiones vinculadas al recorrido profesional y a la caracterización de las escuelas y de los contextos en que están insertas. En una segunda etapa, las entrevistas a estos docentes estuvieron enfocadas en la programación de la enseñanza, en el desarrollo de las clases y en el vínculo con los estudiantes. En la tercera etapa, antes del cierre del ciclo lectivo, volvimos a entrevistarlos y profundizamos en algunas cuestiones abordadas en las entrevistas anteriores. De este modo, realizamos veinticuatro entrevistas en total.

El análisis de la información recogida implicó la identificación de unidades de significado, la categorización de dichas unidades, la asignación de códigos a las categorías y la elaboración de matrices de datos. Además, la comparación de las categorías y su agrupación para identificar regularidades, diferencias y posibles vinculaciones, permitió identificar concepciones compartidas por los docentes (Machicado, 2023) y aquellos factores contextuales que participan de la configuración de dichas concepciones.



FACTORES CONTEXTUALES QUE PARTICIPAN EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA ENSEÑANZA

En este apartado se reconstruyen, a partir del discurso de los docentes entrevistados, los factores contextuales que parecen incidir en la configuración de sus concepciones acerca de la enseñanza en sus diferentes dimensiones (instruccional, organizacional y relacional) en escuelas secundarias que reciben a estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad.

Para ello distinguimos, con fines analíticos, tres niveles del contexto en el que se desempeñan los docentes: el contexto institucional, el contexto social inmediato y el contexto del aula. El primer nivel alude tanto a las políticas educativas como a las orientaciones de los equipos directivos de las escuelas, que buscan incidir en la enseñanza. El segundo nivel refiere a las familias de los estudiantes, que se caracterizan por presentar diferentes tipos de problemáticas asociadas a las condiciones de pobreza en las que viven. El tercer nivel alude a las características de los estudiantes, diferenciadas por cada ciclo del nivel secundario.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

A partir de las entrevistas analizadas, encontramos que el contexto institucional parece tener un rol central en los significados que los profesores construyen acerca de los contenidos que deben enseñar. Para la definición de los contenidos disciplinares, los docentes señalan que toman como base los Diseños Curriculares definidos a nivel jurisdiccional.

Nos basamos en el diseño, cien por ciento. Sacamos todo de ahí para planificar [...]. Hay contenidos esenciales, la comprensión lectora, fundamental. Después, la clasificación de distintos géneros, que identifiquen. También el análisis de un texto, todo lo que tenga que ver con literatura, que sepan clasificar, y también las clases de palabras, cohesión, coherencia, eso tiene que estar. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, Escuela 3)

A su vez, destacan que deben enseñar otros contenidos referidos a la orientación vocacional, el mundo laboral y los derechos que tienen los jóvenes. En esto se puede apreciar la importancia otorgada a las finalidades establecidas en la LEN para la educación secundaria, que consisten en “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (2006, artículo 30). Además, dichas concepciones parecen estar permeadas por las distintas políticas educativas que *llegan a la escuela* e *instalan* la importancia de la puesta en práctica de propuestas que abordan el desarrollo de contenidos no disciplinares, como la orientación vocacional y

ocupacional y la Educación Sexual Integral (ESI) (Ley 26.150, 2006). Cabe señalar que los entrevistados manifiestan que estas políticas son tamizadas por los equipos directivos, que son vistos como aquellos que se encargan de *bajar* los lineamientos definidos a nivel nacional o provincial y de presentarlos al plantel docente.

[El equipo directivo] lo que sí me da es alguna orientación, no de mi materia, pero sí si puedo trabajar algunos contenidos extracurriculares. Por ejemplo, hubo una propuesta de trabajar con los sextos años que vino desde Dirección General, el tema de la vocación y orientar el futuro [...]. Trabajé con una aplicación que habían sugerido. Con el tema de la ESI, me parece que pasa lo mismo, hay un montón de propuestas que son muy necesarias y que están buenas. (Profesora de Literatura, Escuela 1)

Trabajamos ESI, que me parece muy importante. Todos los contenidos a través de textos literarios. Leemos, por ejemplo, cuentos en los que, si aparecen temáticas vinculadas con ESI, las trabajamos. Una de las actividades que les pedí es que vayan a las salitas a buscar información y material sobre salud sexual y reproductiva para complementar el trabajo en el aula [...]. Para mí la temática de Derechos Humanos es fundamental, entonces también la vemos a lo largo del año desde las tres visiones: la realista, la fantástica y la de ciencia ficción. Así que Derechos Humanos, ESI, son temáticas prioritarias. También, yo hago mucho hincapié en las efemérides, pero no las efemérides tradicionales [...] sino efemérides que están, que siempre estuvieron pero que tal vez en otros momentos no se les daba tanto... interés; en realidad, ahora por suerte sí. Pero bueno, yo lo hice siempre. Como el tema del 8 de marzo, el día de la mujer; el 24 de marzo; conmemorar el día de los adolescentes por la inclusión, que es el día en que nació Ana Frank, el 12 de junio; el 19 de agosto, que tiene que ver con el día de los pueblos originarios; o también conmemorar el nacimiento de escritoras y escritores, todos los meses, digamos. (Profesora de Literatura, Escuela 3)

Les explico un poco cómo es una lectura de un recibo de sueldo, cuál es el sueldo básico, si tienen antigüedad, cómo sacar vacaciones, un feriado, la jubilación, si tienen sindicato, bueno, se descuenta un porcentaje, [...] cómo presentar un currículum, cómo presentarte presencialmente para una entrevista. (Profesora de Matemática, Escuela 2)

Asimismo, en los relatos de los docentes que trabajan en la Escuela 2 y la Escuela 3, las orientaciones institucionales sobre los intercambios entre profesores también parecen jugar un rol importante en la construcción de sus concepciones acerca de los contenidos considerados valiosos de ser enseñados. Estos docentes destacan la importancia del diálogo con otros colegas para llegar a acuerdos sobre los contenidos considerados “comunes” para los cursos del mismo año o “necesarios” para los cursos del año siguiente o para el nivel superior.



Nuestro director hace reuniones cada tanto para decirnos qué, cómo, de algún modelo de proyecto. En realidad, somos muy libres de planificar la forma, pero sí da pautas de lo que sí o sí tiene que tener [...]. Nos juntamos por área, con la profesora del turno mañana, a resolver, sobre todo, la parte literaria, qué texto vamos a compartir. Porque hay a veces cambios de turno o porque la profesora falta y yo tengo que tomar la mesa. Entonces tener contenidos prioritarios y algún texto literario, que tratamos que sea uno por trimestre, que se comparta. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, Escuela 3)

Obviamente uno tiene en cuenta el diseño curricular, lo que nosotros hacemos es trabajar, casi siempre a principio de año en la reunión de personal, y tratamos de ver los contenidos específicos que necesitamos en cada año, qué necesitamos de primero, qué necesitamos de segundo, por lo menos que todo ese tipo de contenidos se dé. (Profesora de Matemática CB y CS, Escuela 2)

El diseño, ante todo, esa es la sal y la pimienta de las materias. [...] Después está el tema del trabajo articulado con otro profesor, por suerte tenemos más o menos las mismas ideas [...]. Entonces vemos, “yo doy esto, vos das esto”, para que cuando lleguen al último año tengan una base de lo básico para estudiar en la universidad. (Profesor de Matemática CB, Escuela 2)

A su vez, en los relatos de los docentes que se desempeñan en la Escuela 2, se hace referencia a los diferentes mecanismos que despliega el equipo directivo para acompañar a los estudiantes frente a las problemáticas que los atraviesan (consumo problemático de sustancias, maternidad adolescente, falta de útiles escolares, entre otros). Estos mecanismos parecen incidir en la manera en que los profesores conciben su vínculo con los alumnos, que se caracteriza por el acompañamiento en sus trayectorias.

Con lo poco que tiene la directora siempre... Por ejemplo, en Matemática compró calculadoras, siempre tenemos reglas, lápices. Lo que les falta a los chicos, con lo poco que ella tiene, hace milagros con la plata. Porque la verdad que no somos una zona en que los chicos paguen cooperadora, entonces se hace muy difícil [...]. Con la fiesta de egresados, los mismos docentes aportamos entre todos. Pero porque, te vuelvo a repetir, el equipo directivo es muy bueno, muy humano, entonces te dan ganas de hacer cosas. (Profesor de Matemática CB, Escuela 2)

Acá hay mucho plan de contingencia, planes pedagógicos. De hecho, tenemos dos o tres chicas que estuvieron embarazadas y vienen con el bebé. Hacen menos carga horaria y es una ayuda entre todos. Por ahí la tengo yo un ratito, después la tiene la mamá o está acá abajo [en Dirección o Secretaría], se trabaja de esa manera. Pero bueno, la idea, obviamente, siempre es incluir y que todo sea más de calidad y, además, que el aprendizaje sirva. (Profesora de Matemática CB y CS, Escuela 2)

Sin embargo, en los testimonios de los docentes que se desempeñan en las otras escuelas, aunque no se hace referencia al desarrollo de estrategias particulares para dicho acompañamiento por parte de los equipos directivos, también conciben su vínculo con los estudiantes del mismo modo. Podemos hipotetizar que esto se debe a que, más allá del contexto institucional, lo que prima en dichas concepciones son otros factores contextuales, sobre los que avanzaremos a continuación.

CONTEXTO SOCIAL INMEDIATO

En los relatos de los entrevistados se muestra una imagen de las familias de los estudiantes caracterizada por presentar diferentes problemáticas sociales y económicas. Estas dificultades, según los profesores, repercuten en el desempeño de los alumnos en las clases. En algunos casos, impiden que los estudiantes puedan enfocarse en las actividades propuestas en el aula. En otros casos, los estudiantes deben trabajar para ayudar con los ingresos en sus hogares y esto dificulta su asistencia regular a la escuela.

Son familias numerosas, diferentes tipos de familias, la mayoría con muchos conflictos, de padres separados, muchos hermanos. En general, los varones más en la calle, las nenas más haciendo las tareas del hogar, más patriarcado [...]. Se les trata de dar mucha contención, se le da mucha importancia a ese tema con gabinete y con cada profesor, profesora. Muchas veces vienen, aunque no estudian, ellos vienen. (Profesora de Prácticas del Lenguaje y Literatura, Escuela 1)

Hay chicos que no les importa nada, ponele lo que le pongas, mandalo a Dirección, ellos están en otra. Son chicos muy solos también, los padres de ellos no saben si vienen a clase, si no vienen a clase. Después te acercás a ellos y te van comentando la realidad y vos decís, como que les estás complicando más la vida acá. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, Escuela 3)

Pasa que por situaciones particulares hay muchos que faltan, ya sea por alguna enfermedad que tienen o por trabajo [...]. Hay chicos que tienen dificultades por varias situaciones, ya sean familiares, [...] algo en la casa que les impide seguir el recorrido que ellos tienen que tener en la escuela [...]. Tengo el caso de un chico que falta casi siempre porque trabaja y hay veces que viene a la escuela y lo veo que se duerme. (Profesor de Matemática CB y CS, Escuela 4)

En los testimonios se advierte que las características de dicho contexto parecen jugar un rol central en la configuración de las concepciones de los docentes acerca de cómo gestionar el aula. En dichas concepciones se establecen relaciones entre las problemáticas familiares y el comportamiento de los estudiantes en el aula. Así, los docentes destacan la importancia de establecer reglas que son consideradas *límites* que deberían transmitirse, pero no se transmiten, en las



familias. Esto aparece con mayor fuerza en los relatos de aquellos docentes que se desempeñan en el Ciclo Básico.

De un grupo de treinta chicos, te siguen cinco, el resto viene a molestar, pero después vos empezás a indagar y son chicos con muchos problemas. Tengo un chico que la madre es drogadicta, el padre es drogadicto, y entonces el chico qué te va a prestar atención si su mundo es un lío. A mí me ve cuatro horas semanales, es complicado, hay muchos problemas familiares [...]. Lo que más les afecta a ellos es que son muchos los que noto que los cuidan los abuelos, los padres desaparecen, o están presos, o tienen alguna adicción [...]. Vienen acá, la verdad, vienen por el plato de comida, el comedor, es la triste realidad. Pero bueno, tienen sus limitaciones, todo, tenés uno capaz que te puede llegar a faltar el respeto, pero entienden. En realidad, lo que ellos piden de nosotros es lo que no tienen en la casa, o sea, que les pongas límites. (Profesor de Matemática CB, Escuela 2)

Conflictos por ahí de “Me miró mal y le quiero pegar”, porque vienen con eso, sobre todo los varones, también las chicas, pero a mí me pasó con los varones, de reaccionar ante una mala mirada con un golpe, no hablar, a la ofensiva. No poder decir “no me gusta” sino “te pego”, directamente van al golpe, no a la palabra. Supongo que lo aprenden, porque los chicos no nacen así, supongo que su contexto será de esa manera [...]. Cuando un alumno no hace o cuando tira papeles dos horas de clase, me parece que hay que buscar una situación... no te digo excluir, pero me parece que tiene que haber un límite. Amonestaciones, algo para que nosotros podamos... Porque está bien, hay que entender al alumno, con su conflicto, tenemos que comprender. Pero también tienen que comprender que el otro, los demás, tampoco tienen por qué soportar esto. Entonces tiene que haber un límite. (Profesora de Prácticas del Lenguaje y Literatura, Escuela 1)

Asimismo, las características socioeconómicas de la población a la que atienden las escuelas parecen incidir en la manera en que los docentes conciben su vínculo con los alumnos. Este se caracteriza por ser un vínculo afectivo entre personas que se reconocen más allá del rol que cumplen en las escuelas. En los relatos se destaca que los estudiantes y sus familias atraviesan diferentes problemáticas; frente a esto, los docentes consideran que pueden *contener* a sus alumnos a partir de escuchar lo que les sucede por fuera de la escuela y de mostrarles que pueden tener una mejor vida.

Dejo de lado mi materia y vamos a charlar a ver cuál es el problema del grupo, es convivencia. Lo más fácil sería “Sacame estos cuatro alumnos, sigo dando mi clase, y que los cuatro alumnos se arreglen”. Pero vuelvo a repetir lo mismo, cada uno tiene su amor por su profesión o no [...]. El trato de los chicos, mirá que acá he tenido problemas fuertes con chicos, es diferente al privado. A los chicos del público es como ayudarlos, tienen muchos problemas que los del privado no tienen. Pero yo a veces siento que a los chicos de la escuela pública los dejan de lado, “van a ser cartoneros”, “van a ser ladrones”. (Profesor de Matemática CB, Escuela 2)

CONTEXTO DEL AULA

Los docentes entrevistados establecen una distinción entre los estudiantes y les asignan diferentes características según el ciclo en el que se encuentran. En los relatos, se describe a los alumnos del Ciclo Básico como inquietos, charlatanes y, en algunos casos, agresivos. Estos rasgos se asocian con la etapa de la adolescencia o con los comportamientos de alumnos de niveles educativos anteriores.

Veo que vienen con muchas costumbres de primaria, como gritar. Entre ellos todavía no se escuchan, eso se nota muchísimo, en primero siempre se notó. Cuesta un montón que hablen normal, con voz un poco más baja, pero ellos entienden más a los gritos. (Profesora de Prácticas del Lenguaje y Literatura, Escuela 1)

En segundo, están en una etapa complicada, la adolescencia, que se distraen por nada, o hay veces que están jugando o hay veces que se cargan. Trato de que ellos se enfoquen en lo que tienen que hacer durante la clase de Matemática. (Profesor de Matemática CB y CS, Escuela 4)

En cambio, los estudiantes del CS son caracterizados como tranquilos, respetuosos y responsables. “El Ciclo Superior se maneja de otra manera, incluso tomamos mate, el trabajo es otra cosa, es más tranquilo” (Profesora de Matemática CB y CS, Escuela 2).

La verdad que en quinto año es un lindo grupo para trabajar [...]. Son responsables, hacen los trabajos prácticos que les solicito, hacen las actividades en el aula [...]. Se llevan muy bien entre ellos, no se pelean, entonces se puede mantener la disciplina y en las clases te prestan atención. (Profesora de Literatura, Escuela 3)

Estas características de los estudiantes también parecen incidir en la configuración de las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza. En los testimonios se destaca que existen diferentes desafíos para la gestión de las aulas según cada ciclo del nivel secundario. Los profesores que se desempeñan en el Ciclo Básico manifiestan que, además de lograr que todos los estudiantes los escuchen y realicen las actividades propuestas, un desafío central consiste en que los alumnos cumplan con las normas de conducta establecidas.

Generalmente los chicos de primero a tercero [...] son chicos muy inquietos, muy curiosos, no es para nada temerosa la presencia del director, no tienen miedo a nada los chicos. Son muy libres de decir y de hacer lo que quieren. Hay veces que, cuando vos les llamás la atención, en alguna forma de responder o de actuar, te miran como diciendo “Si yo no hice nada”. Muy alocados, muy libres y, aparte, se sienten grandes porque están en la secundaria. Entonces, como que hay mucho,



mucho ruido, mucho movimiento. Eso sucede hasta segundo, después llega tercero, un poco viene la calma y la reflexión, pero primero tenés que batallar. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, Escuela 3)

Tengo un tercer año que “Chicos, ya son grandes” y parecen nenes de jardín. “No hagas eso”, cosas básicas que vos te das cuenta que ellos necesitan eso, porque o es que se levanta y agrede a un compañero o me agrede a mí insultándome. Es como que hacen cosas tontas para que vos les digas “Basta, cortala”. (Profesor de Matemática CB, Escuela 2)

En contraste, en los relatos de los profesores que se desempeñan en el Ciclo Superior, se enfatiza que uno de los desafíos para gestionar el aula refiere al manejo de las situaciones imprevistas que se generan a partir de las relaciones que establecen los estudiantes entre los contenidos que se trabajan en las materias y algunos temas de interés personal.

Me suele pasar más en sexto que, cuando participan, ellos llevan sus problemáticas al aula y a veces interrumpen la clase para contar o para asociar alguna cuestión que les esté preocupando. Este año, con el tema actualidad hubo bastantes, con el tema de las elecciones fue un tema, querían saber [...]. Después, cuestiones más de la propia comunidad, cosas que pasan en el barrio. Los chicos siempre van asociando la materia que, a veces, alguna cosa dispara [...]. A veces me sirve y puedo llevarlo y a veces medio que no sé cómo manejarlo. (Profesora de Literatura, Escuela 1)

Además, en los relatos aparece la idea de que resulta *más sencillo* enseñar en el CS porque no presentan *problemas de conducta* como en el CB y se trabaja con un número más acotado de estudiantes. Esto último, como consecuencia del desgranamiento de la matrícula y el ausentismo estudiantil. Según los testimonios, dichos problemas se deben a que los jóvenes *cargan con la responsabilidad* de cuidar a sus hermanos menores o de comenzar a trabajar para ayudar con los ingresos en sus hogares.

Sexto en estas zonas tiene mucho problema con la deserción, así que voy registrando la asistencia y ahí mismo voy poniendo si hay participación en clase, si hay entrega de trabajos [...]. En esos cursos no tienen problemas de conducta. El problema más grave me parece que es el presentismo. (Profesora de Literatura, Escuela 1)

Lo que se nota mucho es sacrificio y esfuerzo, eso se ve mucho. Les cuesta mucho terminar y nosotros cada vez que termina el sexto año, es decir “Bien, lo pudiste lograr”, porque hay chicos que salen a laburar, que tienen, en algunos casos, padres que estuvieron presos. Entonces hay cuestiones que se valoran un montón y vos ves el sacrificio de ellos que quieren terminar. Entonces le ponen mucho a



lo que están haciendo, también hay un poco de todo, pero se nota el esfuerzo, el sacrificio. (Profesora de Matemática CB y CS, Escuela 2)

CONCLUSIONES

En este artículo analizamos los factores contextuales que participan en la configuración de las concepciones sobre la enseñanza de profesores que trabajan en escuelas secundarias que reciben a adolescentes y jóvenes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad. Como ya señalamos, estos factores refieren a tres niveles: contexto institucional (políticas educativas y orientaciones de los equipos directivos), contexto social inmediato (características socioeconómicas de las familias de los estudiantes) y contexto del aula (características de los estudiantes). El primero tiene un rol central en la construcción de las concepciones sobre los contenidos considerados valiosos para ser enseñados. En cambio, el segundo participa en la configuración de las concepciones de los docentes acerca de su vínculo con los alumnos y sobre cómo gestionar el aula. Por su parte, el tercero también incide en la configuración de las concepciones de los docentes acerca de la gestión del aula.

Consideramos que este análisis aporta elementos para comprender las características de la enseñanza en este tipo de escuelas y el rol que juegan los distintos niveles del contexto en las concepciones que orientan las decisiones y acciones de los docentes. Además, evidencia diferentes desafíos para la enseñanza en dichas instituciones educativas. A partir de esto, podemos señalar que la enseñanza en este tipo de escuelas secundarias, a diferencia de lo que sucede en otro tipo de instituciones, no se encuentra enfocada en la transmisión de los contenidos definidos en el currículum. Por el contrario, esto se encuentra desplazado por otras cuestiones que adquieren una gran relevancia en el aula, como conseguir la participación de los estudiantes en las tareas propuestas, poner límites frente a los problemas de conducta de los alumnos y su contención ante distintas situaciones que los afectan. Así, según los relatos, las raíces de las dificultades que se presentan a la hora de enseñar se encuentran en los problemas familiares de los estudiantes, que permean la escuela y se instalan en la cotidianeidad de las aulas.

Además, en estas escuelas, los docentes no parecen encontrar un equilibrio entre las diferentes actividades involucradas en la enseñanza que refieren a lo instruccional, organizacional y relacional. Frente a esto, consideramos de suma importancia la definición de políticas educativas que den respuesta a las dificultades que atraviesan a estas escuelas.

REFERENCIAS

Álvarez, R. (2016). *Acá se cogieron a Rambo. Micropolítica de una escuela secundaria en los márgenes del conurbano bonaerense*. IX Jornadas de Sociología de



- la Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9191/ev.9191.pdf
- Amieva, S. (2019). La formación del docente de nivel medio y la igualdad de oportunidades educativas. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 2, 106-121. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4220>
- Armella, J. (2016). Hacer docencia en tiempos digitales: Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 49-67. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400003>
- Arrufat, M. J. G. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las “teorías y creencias de los profesores”. *Revista española de pedagogía*, 49(189), 287-325. <https://revistadepedagogia.org/xlix/no-189/investigacion-sobre-pensamientos-del-profesor-aproximaciones-al-estudio-de-las-teorias-y-creencias-de-los-profesores/101400039812/>
- Astolfi, J. P. (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago: J. C. Sáez Editor.
- Ballesteros, L. B. (2016). *El trabajo docente en contextos de pobreza de San Isidro*. Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.464/pm.464.pdf>
- Bonafé, J. M. (1988). Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. *Investigación en la escuela*, 4, 13-18. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9297/8097>
- Canales, A. y Rueda, M. (2014). *Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato.
- Castagno, M. y Prado, M. (2014). Miradas sobre los estudiantes y propuestas de enseñanza en la escuela secundaria. En N. Alterman y A. Coria (coords.), *Cuando de Enseñar Se Trata...: Estudios Sobre Las Condiciones en Que Ocurre la Transmisión en la Escuela* (pp. 119-151). Córdoba: Brujas.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21, 27-36.
- Chrestia, M., Quijano, M. D. L. T. y Fourés, C. I. (2018). *Enseñanza y evaluación de contenidos matemáticos en escuelas de sectores vulnerables. Estudio de un caso*. Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa RELME 32, Universidad de Medellín. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/5450>
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza II* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: Homo Sapiens.
- Danieli, M. y Gutiérrez, G. (2013). Transmisión escolar e inclusión en la escuela secundaria. Un relato de encuentros y desencuentros. En N. Alterman y A. Coria (coords.), *Cuando de Enseñar Se Trata...: Estudios Sobre Las Condiciones en Que Ocurre la Transmisión en la Escuela* (pp. 47-81). Córdoba: Brujas.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.



- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: A Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of teacher education*, 28(6), 51-55. <https://doi.org/10.1177/002248717702800616>
- Falconi, O. (2016). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria* [Tesis de Doctorado]. FLACSO. <http://hdl.handle.net/10469/16373>
- Falconi, O. y Beltrán, M. (2012). Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela secundaria: “Yo, tú, él... Nosotros apoyamos”. *Cuadernos de Educación*, 8, 219-232. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/808>
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza I* (pp. 149-179). Barcelona: Paidós.
- Furman, M. (2017). Enseñar y aprender Biología hoy: una mirada al interior de las aulas. En C. Steinberg, G. Tiramonti y S. Ziegler (eds.), *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: Prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires* (pp. 25-80). Buenos Aires: UNICEF- FLACSO. <http://hdl.handle.net/11336/160084>
- Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana. *Polifonías Revista de Educación*, 1, 75-94. <http://hdl.handle.net/11336/124250>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Jiménez Llanos, A. B. J. y Feliciano García, L. F. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*, LXIV(233), 105-122.
- Jornet Meliá, J. M., González Such, J. y Sánchez Delgado, M. P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 7(2), 185-195. <http://hdl.handle.net/10486/661854>
- Krichesky, G. (2018). Una perspectiva para analizar cómo las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias construyen procesos de inclusión/exclusión. En A. V. Pérez y M. Krichesky (comps.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa* (pp. 125-135). Buenos Aires: UNDAV Ediciones. <https://undavdigital.undav.edu.ar/handle/20.500.13069/1114>
- Langer, E. (2021). Agotamientos y esperanzas en el hacer docencia en contextos de pobreza urbana de sociedades del rendimiento. *Revista de Educación*, 22, 25-42. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4794
- Leyva Barajas, Y. E. (2019). El análisis del contexto y su efecto en la práctica de docentes de la educación obligatoria en zonas marginadas de México. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 96-121. <https://doi.org/10.15366/repes2019.4.2.005>
- Luna, M. V. y Castells, M. D. C. (2020). Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la



- ciudad de Paraná. *Ciencia, Docencia y Tecnología Suplemento*, 10(11), 183-211. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/956>
- Machicado, G. (2023). Tres concepciones sobre la enseñanza en escuelas secundarias. *Educación Y Vínculos. Revista De Estudios Interdisciplinarios En Educación*, 11, 6-21. <https://doi.org/10.33255/2591/1570>
- Machicado, S. G. (2022). *Enseñanza vulnerada: concepciones de docentes que trabajan en escuelas secundarias públicas de gestión estatal* [Tesis de Maestría]. FLACSO. <http://hdl.handle.net/10469/19545>
- Marcelo, C. (1986). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 4, 31-48.
- Montesinos, M. P., Schoo, S. y Sinisi, L. (2012). *Acerca de la enseñanza y el currículum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación secundaria*. Buenos Aires: DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Pascual, L., D'Abate, G., Diríe, C. y Tezza, S. (2018). Condiciones de trabajo de los profesores de nivel secundario y prácticas de enseñanza. Un abordaje cualitativo. *RELAPAE*, 9, 47-64. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/215>
- Pérez Gómez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-64.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult education quarterly*, 42(4), 203-220.
- Rojas, M. T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos educativos*, 27, 89-112. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1039>
- Rosli, N. y Carlino, P. (2018). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 257-274. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100015>
- Rueda Beltrán, M., Canales Sánchez, A., Leyva Barajas, Y. y Serrano, E. L. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 7(2), 171-183. <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.2.013>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *El diseño cualitativo. Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Thompson, A. (1992). Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. En D. Grouws (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.



- Valtuille, F. (2021). *Enseñar historia en la escuela secundaria: exploraciones sobre saberes y prácticas docentes al sur del conurbano bonaerense* [Tesis de Maestría]. FLACSO. <http://hdl.handle.net/10469/17733>
- Vecino, L. (2016). La experiencia escolar en el marco de la reciente obligatoriedad de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense. *Polifonías Revista de Educación*, 8, 19-43.
- Wilcox, R. T. (1988). Teaching Thinking while Exploring Educational Controversies. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 62(4), 161-164. <https://doi.org/10.1080/00098655.1988.10114037>
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1091-1115. <http://hdl.handle.net/11336/105308>

Recepción: 21/08/2023

Aceptación: 30/10/2023



Pablo Francisco Di Leo* y Sebastián Ezequiel Sustas**

Experiencias de estudiantes secundarios de la Provincia de Buenos Aires en la pospandemia

RESUMEN

La pospandemia de covid-19 implicó una serie de desafíos para las personas adultas y jóvenes en las instituciones educativas. En este artículo presentamos resultados de una investigación en la que analizamos las experiencias de estudiantes de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires en dicho contexto. La construcción de datos se realizó a partir de un cuestionario online (N=4186) implementado entre octubre y noviembre de 2022. Los resultados reflejan la valoración de espacios escolares en tanto permiten la estructuración de la vida cotidiana, las sociabilidades y otros soportes específicos —Programa de Acompañamiento de Trayectorias y Revinculación (ATR)— implementados por el Estado para la revinculación escolar, al mismo tiempo que la demanda de espacios alternativos para el abordaje de problemas personales.

* Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster en Políticas Sociales por la UBA, Posdoctor por el Instituto de Medicina Social (IMS) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y Licenciado en Sociología por la UBA. Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG - UBA). Profesor Regular en la Carrera de Sociología (UBA) y Profesor en Seminarios de Posgrado. Filiación institucional: IIGG, UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: pfdileo@gmail.com. ORCID: 0000-0001-9362-1399

** Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster en Gestión y Análisis de Información Estadística por la Universidad Nacional de Tres de Febrero y Licenciado en Sociología por la UBA. Docente regular del Departamento de Salud Pública de la carrera de Medicina (UBA) y de seminarios de investigación en la orientación salud de la carrera de Sociología (UBA). Investigador asistente del CONICET con sede en la Universidad Nacional de José C. Paz. Filiación institucional: CONICET/UNPAZ, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: s.sustas@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6215-5134



PALABRAS CLAVE

sociabilidad ▪ pospandemia ▪ covid-19 ▪ experiencia escolar ▪ soportes ▪ juventudes

TITLE

Experiences of high school students from the Province of Buenos Aires in the post-pandemic

ABSTRACT

The post-pandemic of covid-19 implied a series of challenges for adults and young people in educational institutions. In this article we present the results of an investigation in which we analyzed the experiences of high school students in the Province of Buenos Aires in this context. The data construction was carried out from an online questionnaire (N=4186) implemented between October and November 2022. The results reflect the assessment of school spaces insofar as they allow the structuring of daily life, sociability, and other specific supports –Career and Reengagement Accompaniment Program– implemented by the State for school reconnection, at the same time as the demand for alternative spaces to address personal problems.

KEYWORDS

sociability ▪ post-pandemic ▪ covid-19 ▪ school experience ▪ support ▪ youth

INTRODUCCIÓN

La escuela es un espacio de socialización y sociabilidad donde se experimentan relaciones sexoafectivas, de amistad y compañerismo, pero también de conflictos, diferencias y antagonismos. La cuestión de los derechos en las instituciones educativas es un campo en construcción. Implica adaptarse permanentemente a las formas singularizadas de relacionarse entre personas adultas y jóvenes. Reconocer estas singularidades en términos de derechos a garantizar genera tensiones en dichos espacios de vida en común. La suspensión de las clases presenciales durante gran parte de 2020 y 2021 –decretada por la mayoría de los gobiernos en América Latina en el marco de las medidas sanitarias para hacer frente a la pandemia de covid-19– tuvo impactos emocionales en niñas/os y jóvenes de todos los sectores sociales. El vínculo educativo se vio afectado especialmente por el distanciamiento con las/os docentes, así como con sus compañeras/os.

En este artículo presentamos resultados de una investigación social financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas



(CONICET)¹ en la que, entre otros objetivos, analizamos las experiencias de estudiantes de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires (PBA), Argentina, en la pospandemia de covid-19, indagando sobre sus vinculaciones con las sociabilidades, los vínculos intra e intergeneracionales y los soportes institucionales. Aquí partimos de las siguientes preguntas-problemas: ¿cuáles fueron los principales temores y problemas que vivieron las personas jóvenes con el retorno de la presencialidad escolar?, ¿qué dinámicas adquieren y qué valoración otorgan los estudiantes a las relaciones entre pares, a los vínculos con las personas adultas de la escuela y a las intervenciones socioeducativas —especialmente al Programa de Acompañamiento de Trayectorias y Revinculación (ATR)— en el contexto de la pospandemia?

El relevamiento de datos se realizó a partir de un cuestionario online autoadministrado (N=4186) implementado entre octubre y noviembre de 2022.

A continuación, reseñamos los principales antecedentes que utilizamos para el despliegue del problema de investigación. Luego, describimos la estrategia metodológica desarrollada para la construcción de los datos y la conformación de la muestra. En la cuarta sección desarrollamos los resultados de nuestro estudio de las experiencias estudiantiles en la pospandemia en torno a cuatro grandes dimensiones: a) temores y desafíos emergentes en el retorno a la presencialidad; b) vínculos con personas adultas en la escuela; c) presencia y valoración de espacios y soportes institucionales; d) demandas de otros espacios y abordajes escolares. En las conclusiones sintetizamos los principales hallazgos de nuestra investigación y, a partir de estos, proponemos algunas reflexiones y recomendaciones para las políticas socioeducativas en la pospandemia.

ANTECEDENTES

Ante el crecimiento de casos de covid-19 en Argentina, el 15 de marzo de 2020 el presidente de la Nación Alberto Fernández anunció la suspensión de clases presenciales en todo el país, en todos los niveles del sistema educativo, con el objetivo de reducir la circulación del virus y los riesgos sanitarios para la población. Simultáneamente, mediante Resolución del Ministerio de Educación 106/2020, se creó el Programa Seguimos Educando, cuyos objetivos eran: colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza; asegurar la

1. PIP 2021-2023 11220200102148CO. Financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Sede: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Titular: Pablo Francisco Di Leo; cotitular: Pablo Nahuel Di Napoli; investigadoras/es responsables: Sebastián Ezequiel Sustas, Silvia Alejandra Tapia, Norma Beatriz Ibarra; estudiantes: Lola Sofía Bocelo Cortese, Pedro Ezequiel Manzano, Ayelen Tamassi. Tanto en la elaboración del instrumento de investigación como en la administración de la encuesta contamos con la colaboración de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

distribución de los recursos y/o materiales; elaborar materiales y recursos según los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios; y elaborar y difundir materiales y recursos culturales para el uso familiar y comunitario (Álvarez et al., 2020).²

Si bien durante la segunda mitad del año las autoridades educativas nacionales y provinciales acordaron algunas medidas para organizar el retorno a la presencialidad —como el Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores, Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 364/2020; o los Criterios epidemiológicos para establecer la reanudación de actividades presenciales en las instituciones educativas, Resolución del CFE 370/2020—, las experiencias de regreso a las aulas durante 2020 tuvieron un alcance marginal en el conjunto de la población estudiantil del país (UNICEF, 2022).

A comienzos de 2021, luego de un intenso debate público en el que participaron diferentes sectores de la sociedad en torno a la importancia de recuperar la presencialidad escolar por su impacto en la vida de niñas/os, adolescentes y jóvenes, el CFE acordó priorizar el retorno de estudiantes y docentes a las aulas en todo el país, garantizando la seguridad sanitaria y el cuidado de la salud de la comunidad educativa. Sin embargo, el proceso de regreso a la presencialidad a nivel nacional resultó heterogéneo. Si bien la mayoría de las jurisdicciones avanzaron en dicho sentido, hubo casos en que el retorno a las aulas se pudo concretar de manera acotada, persistiendo para muchas/os estudiantes diferentes modalidades de cursada a distancia durante la primera parte del año. Luego del inicio del ciclo lectivo 2021, se registró en Argentina una segunda ola de contagios y la circulación de nuevas cepas de covid-19, lo que impactó negativamente en el proceso de recuperación de la presencialidad escolar. Finalmente, entre agosto y fines de septiembre de dicho año, ante el avance del plan de vacunación nacional especialmente entre la comunidad educativa, el CFE (por Resolución 404/2021) acordó el retorno a la presencialidad plena en la totalidad de los establecimientos de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (UNICEF, 2022).

Tal como surge de una investigación de UNICEF Argentina (2021a), la suspensión de las clases presenciales tuvo impactos emocionales en niñas/os y jóvenes de todos los sectores sociales. El vínculo educativo se vio afectado especialmente por el distanciamiento con las/os docentes, así como con sus compañeras/os.

2. En el marco de dicho programa se desarrolló una plataforma (seguimoseducando.gob.ar) con diversos recursos de autoaprendizaje, sugerencias para familias y docentes, películas, entrevistas, propuestas didácticas y de comunicación a través de redes sociales y herramientas de videoconferencia, propuestas para el tiempo libre y agenda de eventos en línea. Simultáneamente, se produjo y emitió una programación audiovisual a través de seis señales dependientes de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública. En el portal www.educ.ar se publicaron diversos recursos educativos, secuencias didácticas y propuestas formativas. El Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, organizó capacitaciones sobre el uso de herramientas digitales para las y los docentes. También se distribuyó material impreso en las comunidades educativas sin acceso a Internet (en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de alta vulnerabilidad social) (Álvarez et al., 2020).



Como también identificamos en nuestro estudio (y desarrollamos más adelante), la valoración de los vínculos presenciales con alguna/os docentes y otras personas adultas en las escuelas revela la importancia de las relaciones intergeneracionales para el aprendizaje y en los procesos de subjetivación juveniles, especialmente en condiciones de vulnerabilidad social. En los hogares que contaban con menor acceso a recursos económicos, dispositivos tecnológicos, conectividad y déficit habitacional, tuvieron una mayor presencia los sentimientos de aislamiento y desamparo de niñas/os y adolescentes. Especialmente entre las/os jóvenes de sectores populares se profundizaron diversas brechas y desigualdades materiales y digitales que condicionaron el acceso, la permanencia y la finalización del ciclo escolar, lo que a su vez impactó en sus procesos de subjetivación y en su salud mental (Álvarez et al., 2020). Por otro lado, los vínculos con compañeras/os y adultos significativos de las escuelas resultaron *soportes*³ centrales para afrontar la *prueba social*⁴ que implicó afrontar la pandemia de covid-19 en combinación con el desafío escolar (CEPAL, 2020; UNICEF, 2021a).

En otra investigación colaborativa entre diversas universidades y organismos de ciencia y técnica públicos de todo el país,⁵ se identificaron una serie de núcleos problemáticos que marcaron las experiencias estudiantiles durante la pandemia: a) Por un lado, las/os estudiantes que asistían a escuelas rurales o vivían lejos de los centros urbanos tuvieron dificultades para seguir las actividades escolares debido a problemas en el acceso a Internet. b) Por otro lado, debieron aprender a trasladar la escuela al hogar, reconfigurando sus tiempos y espacios de estudio, lo que generó sentimientos de malestar subjetivo como agotamiento, estrés e impotencia. c) En tercer lugar, se produjo un trastocamiento en el régimen de evaluación, ya que fue reemplazada la experiencia prepandémica de estar juntas/os docentes y estudiantes, colaborando para la resolución de problemas de aprendizaje, por modalidades virtuales en las que solo se reconocían los resultados, lo que profundizó en las/os jóvenes sentimientos de injusticia escolar. d) Un cuarto núcleo se centra en la reconfiguración de las dinámicas familiares, ya que las clases virtuales se superpusieron en muchos hogares (sobre todo de sectores populares) con tareas domésticas y de cuidado, lo que generó entre las personas jóvenes (en

3. Aquí utilizamos el concepto de *soportes* según la definición de Danilo Martuccelli (2007): “conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos, que suponen un diferencial de implicación según las situaciones y las prácticas, y gracias a los cuales los individuos se sostienen” (pp. 81-82).
4. Las *pruebas sociales* son “desafíos *históricos y estructurales*, *socialmente* producidos, *culturalmente* representados, *desigualmente* distribuidos, que los individuos —todos y cada uno de ellos— están obligados a enfrentar en el seno de una sociedad” (Araujo y Martuccelli, 2012, p. 16).
5. Este estudio se enmarcó el Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC) COVID-19, surgido de las convocatorias realizadas por la Agencia I+D+d (dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación). Dicho programa se propuso promover proyectos de investigación vinculados con la caracterización de la situación de la sociedad argentina durante la pandemia y la pospandemia (PISAC COVID-19, 2023).



especial las mujeres y con más intensidad las estudiantes-madres) sentimientos de depresión, angustia, sobrecarga de responsabilidades, agotamiento, cansancio físico y emocional. e) Por último, la falta de encuentro e interacción entre compañeras/os de curso y grupos provocó malestar, soledad y tristeza, lo que dificultó el cumplimiento de las actividades grupales y la entrega de las tareas escolares en los plazos estipulados (Giovine, 2023).

Ante los problemas generados por las medidas de suspensión de las clases presenciales en la continuidad de los vínculos entre un número importante de niñas/os, jóvenes y las escuelas, en septiembre de 2021 la Dirección General de Cultura y Educación de la PBA puso en marcha el Programa de Acompañamiento de Trayectorias y Revinculación (ATR), que tenía como uno de sus objetivos principales restablecer un vínculo pedagógico sostenido entre las instituciones y las/os estudiantes de los niveles primario y secundario que hubieran discontinuado su contacto con los establecimientos educativos o tuvieran una comunicación intermitente o de muy baja intensidad con las escuelas. Para ello, se incorporaron acompañantes de trayectorias educativas —principalmente estudiantes de 3º y 4º año de profesorado de educación primaria, secundaria y tecnicaturas superiores— que realizaban visitas domiciliarias, acompañamiento y acciones de revinculación con la escuela. Dicho programa finalizó el 15 de julio de 2022 (DGCEGPB, 2020).

Según otras investigaciones sociales cuantitativas y cualitativas desarrolladas en Chile y en México durante la pandemia de covid-19, la suspensión de la presencialidad en instituciones educativas provocó lesiones en las relaciones afectivas significativas de las personas jóvenes, ya que las escuelas constituyen para ellas espacios de interacción, sociabilidad, individuación y subjetivación, que se han visto limitados o anulados por las medidas de confinamiento y distanciamiento social (Asún et al., 2021). Tal como sintetiza Gonzalo Saraví (2023), a partir de los resultados de una investigación participativa con estudiantes de educación media superior de sectores populares en la ciudad de México:

Las medidas de confinamiento alteraron radicalmente las prácticas de sociabilidad adolescente (familiar, urbana y entre pares) con repercusiones en su bienestar socioemocional. La sociabilidad tiene tal centralidad en esta etapa de la vida que su cancelación no solo causa ansiedad, depresión o tristeza, sino también la percepción de que la adolescencia misma ha sido suprimida. [...] Estos malestares, a su vez, pueden estar asociados a los múltiples indicios que comienzan a emerger respecto a un incremento en el consumo de sustancias adictivas (legales e ilegales) que proveen un efecto evasivo. (p. 114)

Saraví (2023) retoma los análisis y reflexiones críticas de Martuccelli (2021), quien considera que la gestión tecno-experta de la pandemia de covid-19 —implementada con muy pocas variaciones en sociedades tan distintas como las de América Latina y Europa— desconocieron uno de los principios largamente documentado y conceptualizado en las ciencias sociales: la *sociabilidad*, “la forma lúdica de la socialización”, como la definió Georg Simmel (2002, p. 82), es una



dimensión constitutiva en la vida de los seres humanos. Todas las personas necesitan y valorizan —aun desde diversas experiencias y condiciones de clase, género, raza y generación— el contacto, el encuentro cara a cara con las/os otras/os. En gran medida (y sobre todo en las sociedades latinoamericanas), los individuos se constituyen y sostienen existencialmente como tales porque están sostenidos por soportes relacionales. En síntesis, el equilibrio personal depende de la sociabilidad y esta es una parte constitutiva de la vida humana (que, por supuesto, no se agota en sus dimensiones biomédicas).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

INSTRUMENTO, APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para responder a las preguntas de investigación propuestas para esta etapa del estudio se llevó adelante un relevamiento por encuestas sobre la población de estudiantes de escuelas secundarias de PBA. Esta técnica de relevamiento de datos se enmarca en un abordaje metodológico cuantitativo. El diseño del estudio fue transversal, observacional y retrospectivo. Este tipo de encuestas ha mostrado potencialidad en la exploración y descripción de aspectos relativos a las formas vinculares entre actores escolares, como así también respecto de la autopercepción del desempeño escolar o las prácticas de cuidado (Kornblit, Mendez Diz y Adaszko, 2007; Kornblit y Sustas, 2014). Por ello, consideramos que resulta una técnica adecuada para indagar sobre la vuelta a la presencialidad en las escuelas secundarias en el marco de la pospandemia de covid-19.

El equipo de investigación desarrolló una versión del instrumento a partir de la realización de un estado del arte sobre las principales temáticas abordadas y retomando investigaciones previas realizadas por integrantes del equipo. Posteriormente, establecimos un vínculo con la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la PBA, con cuyo director realizamos varios encuentros virtuales y presenciales en los que terminamos de ajustar el instrumento teniendo en cuenta necesidades de información propias de la gestión. Finalmente, la encuesta quedó compuesta por 45 preguntas, las cuales abordaron las experiencias de los y las estudiantes en torno a las siguientes dimensiones: a) pandemia y escuela; b) convivencia y vínculos en la escuela; c) clima en grupos de pares; d) clima familiar; e) sentimientos, malestares y formas de cuidado; f) datos sociodemográficos seleccionados.

El universo del estudio son las y los estudiantes de escuelas secundarias de gestión pública de la PBA que cursan entre el 3° y 6° año. Se procuró obtener respuestas de todas las regiones educativas de la provincia. El trabajo de campo fue llevado a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2022. El momento de aplicación del instrumento implicó que la vuelta a la presencialidad se encontrara bastante asentada. Esto es relevante para el estudio, ya que el interés principal radica en el relevamiento de datos referidos al retorno a la escolaridad

presencial posterior al período signado por las medidas tomadas desde el sector educativo para hacer frente a la pandemia de covid-19.

El diseño muestral fue no probabilístico y se aplicó una encuesta en línea autoadministrada. Caben destacar, entre las ventajas de utilizar una encuesta en línea, el bajo costo que representa en comparación a las presenciales para acceder a una población dispersa en un territorio extenso; las interfaces utilizadas, que permiten un acercamiento amigable para la persona encuestada; y la carga inmediata de los datos en el servidor utilizado. Sin embargo, a pesar de estas ventajas, las encuestas autoadministradas suelen tener una tasa de rechazo mayor que las de otro tipo, como así también están sujetas a errores técnicos, de cobertura de web y sobre la representación adecuada de subpoblaciones particulares (Scheaffer et al., 2006).

La programación del formulario se realizó en el software online Survey-Monkey, que permite la generación de filtros y pases de preguntas, permitiendo un recorrido guiado por la encuesta que redundaba en una mejor calidad de información relevada bajo esta modalidad. Asimismo, el instrumento fue programado para evitar el relevamiento de datos identificatorios, con la única excepción de los IP de los dispositivos desde donde se generaron las respuestas y los nombres de las escuelas a las que asisten las personas encuestadas. Estos campos fueron anonimizados luego de las consistencias realizadas en la etapa de procesamiento de datos. La encuesta empleó casi en su totalidad preguntas cerradas: de respuesta simple, múltiple y numérica. Se incluyeron algunos campos abiertos, donde las preguntas literales fueron posteriormente codificadas.

La distribución del cuestionario se realizó a partir de diferentes estrategias de tipo virtual. La principal fue con el aval e impulso realizado por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la PBA, que envió una circular a todas las escuelas de gestión estatal de la jurisdicción para difundir y facilitar la obtención de respuestas de la población de estudiantes. Asimismo, el equipo de investigación generó un QR que vinculaba con la encuesta a fin de que pudiera circular entre los grupos de estudiantes, para que accedieran fácilmente a la misma desde sus dispositivos móviles. La adaptación del instrumento al software implicó la generación de 172 variables. Finalmente —siguiendo los lineamientos fijados por la Resolución 2857/2006 del CONICET—, las personas participantes del estudio dieron su consentimiento a partir de una pregunta inicial donde se presentaron los propósitos y objetivos del estudio y se informaron las formas de análisis y tratamiento de las respuestas, en tanto anónimas y confidenciales.

Luego de una prueba piloto realizada en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires —no incluida en la muestra resultante—, el formulario final fue respondido por más de 8.000 estudiantes. Responder la encuesta en su totalidad llevaba cerca de 15 minutos. Del total de respuestas al cuestionario obtenidas, se descartaron aquellas incompletas, las que no contemplaban al universo de estudio, las duplicadas —unas pocas— y aquellas con inconsistencias internas no posibles de ser corregidas con imputación de respuestas en los ítems faltantes. El tamaño final de la muestra alcanzó los 4.186 estudiantes de escuelas de la PBA.



La obtención de la base de datos final implicó varias instancias. Se realizaron tareas de consistencia en vistas a la identificación de las escuelas y luego se incorporó el *cue anexo* (variable con valores únicos para cada unidad educativa) a la base resultante de la encuesta. A partir de esta variable, empleada como clivaje, se fusionó con la base obtenida del Padrón Oficial de Establecimientos Educativos (DIE-RedFIE) de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio Nacional de Educación, lo que permitió obtener información de nivel institucional para cada caso individual.

Los datos presentados en este artículo se encuentran agrupados a partir de variables consideradas independientes: estrato socioeconómico, condición de conectividad, género, rezago escolar⁶ y tamaño de escuela. Estas variables suelen presentar cierta capacidad explicativa para las variaciones observadas en el resto de las variables dependientes analizadas (CEPAL, 2020; Scasso y Kit, 2016) y son empleadas en varios estudios sobre la población de estudiantes de escuelas secundarias (Román, 2013; Kaplan y Piovani, 2018). En este trabajo se presentan gráficos y tablas que surgen de un análisis univariado, bivariado y multivariado. Todos los datos presentados tienen como fuente el relevamiento de datos realizado en el proyecto que enmarca este artículo.

Finalmente, brindamos algunas precisiones sobre las variables independientes que utilizamos en este trabajo. El estrato socioeconómico es una variable compleja que surge de la aplicación del análisis por conglomerado por el algoritmo de k-medias. Este tipo de análisis agrupa a todo un conjunto de métodos de clasificación automática o no supervisada, que tienen como propósito agrupar elementos en función de las similitudes entre ellos (Peña, 2002). Así, se agruparon los casos –estudiantes– buscando generar dos grupos homogéneos en base a 4 variables con correlación estadística intensa entre ellas: hacinamiento, clima educativo del hogar, condiciones de conectividad (adecuada y no adecuada) y presencia de ayuda del Estado en el hogar (presencia en el hogar de alguien que reciba algún plan, ayuda o programa del Estado). Las categorías resultantes de esta variable compleja fueron: bajo y medio. El género fue agrupado en 3 categorías: mujeres, varones y otros, en el cual se incluyen otras identidades de género descritas por las personas que respondieron la encuesta (i.e. no binario, fluido). Por su parte, el rezago escolar fue generado a partir de la relación de las edades de las personas y el año lectivo en el que se encuentran cursando. Las categorías resultantes fueron: asiste a término y no asiste a término. Finalmente, el tamaño de escuela fue calculado a partir de la información anexa de la cantidad de secciones de cada establecimiento. Las categorías resultantes fueron: chica (hasta 11 secciones), mediana (entre 12 y 23 secciones) y grande (más de 24 secciones).

6. El concepto de *rezago escolar* refiere al nivel escolar de un individuo o un grupo cuando es inferior al nivel académico establecido como mínimo o suficiente en una determinada sociedad. En este sentido, expresa una condición de desigualdad y falta de justicia en términos de distribución de servicios y oportunidades educativas (Mendoza Cárdenas y Zúñiga Coronado, 2017).

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Por las características del relevamiento, no hubo control sobre la composición final de la muestra resultante. Solo fue posible establecer cantidades mínimas de respuesta de estudiantes entre 3° y 6° año por región educativa. La muestra final está compuesta por un 60% de mujeres, 38% de varones y el 2% restante de personas con otras identidades de género. El 40% tiene 15 años o menos y el 60% restante 16 años o más. El 12% tiene rezago escolar, es decir que presenta sobreedad para el curso al cual asiste, y el 88% restante asiste a término. Respecto de las características de las instituciones, 88% se encuentran en áreas urbanas y el 12% restante en áreas de tipo rural; el 31% de las escuelas son chicas, el 42% son medianas y el 28% restante son grandes. Finalmente, un 48% de estudiantes provienen de hogares de estrato socioeconómico medio y el 52% restante de estrato bajo.

Es necesario señalar algunas de las limitaciones de alcance del estudio y potenciales sesgos difíciles de ser mensurados. En general, los estudios realizados durante los años de pandemia (2020 y 2021) mostraron un sesgo en su composición por género y por nivel socioeconómico. En nuestro estudio es posible que grupos poblacionales específicos también se encuentren subrepresentados. Por ejemplo, tomando como referencia el relevamiento anual de 2022 (Ministerio de Educación, 2022), en nuestra muestra los varones se encuentran subrepresentados y las mujeres sobrerrepresentadas.⁷ También es posible que las personas de nivel socioeconómico bajo o con dificultades de conectividad se encuentren subrepresentadas. Estas limitaciones deben ser contempladas al momento de analizar los resultados con vistas a evitar inferirlos a la población objetivo.

Con relación a la distribución geográfica, como se ilustra en las Figuras 1 y 2, las 25 regiones educativas se encuentran representadas con casos, presentando mayores porcentajes las regiones que integran el Área Metropolitana de Buenos Aires.

RESULTADOS

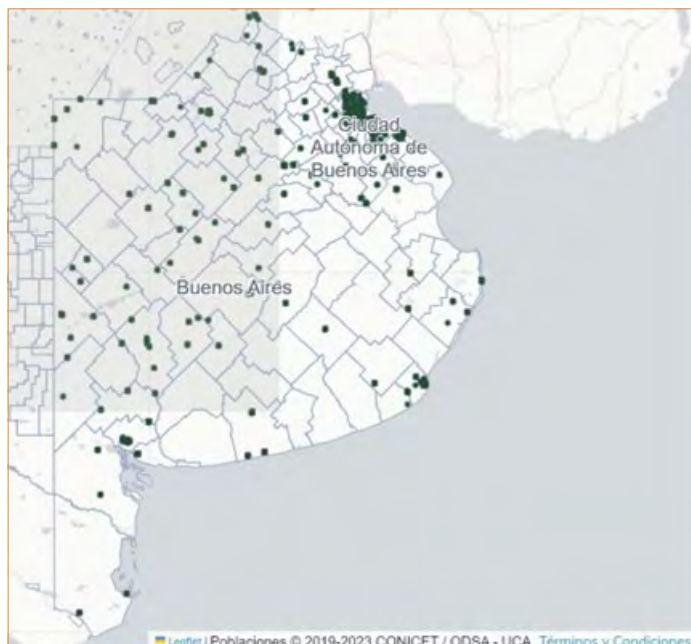
TEMORES Y DESAFÍOS EMERGENTES EN EL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD

Como decíamos previamente, los años de pandemia significaron para las/os estudiantes un cambio de sus rutinas cotidianas, las cuales estaban marcadas por la presencialidad escolar y las dinámicas vinculares que allí ocurrían. Frente a

7. El relevamiento anual en la jurisdicción de PBA muestra que en los primeros años de la secundaria de gestión pública hay una leve mayor proporción de varones respecto de las mujeres. A medida que avanzan las trayectorias esta tendencia se invierte producto de una mayor interrupción de la población estudiantil masculina (Ministerio de Educación, 2022).



*Figura 1. Distribución de escuelas secundarias de la Provincia
de Buenos Aires incluidas en la muestra. Total PBA*



*Figura 2. Distribución de escuelas secundarias de la PBA incluidas
en la muestra. Área Metropolitana de Buenos Aires*



este escenario, nos propusimos indagar en los potenciales temores o miedos que pudieran estar permeando las experiencias escolares en el retorno a la presencialidad. Para ello, planteamos una serie de situaciones referidas a las relaciones vinculares con pares que involucren el trato, la confianza y la cercanía. Asimismo, incluimos otras que aludían al desempeño, como el seguimiento del ritmo de clase, y sobre el horizonte de paso o no de año.

En la Figura 3 mostramos los porcentajes de mención de “mucho y bastante” miedo de las/os estudiantes para cada una de las situaciones planteadas en nuestro instrumento. Las situaciones que más temor parecieran generar a las/os jóvenes encuestadas/os son aquellas referidas al rendimiento y desempeño escolar: 45% respondió sentir temor a “no entender o no poder seguir el ritmo de clases”, seguida por un 40% a “repetir de año”. Estos temores aumentan entre las mujeres y otras identidades de género, entre quienes asisten a escuelas medianas y grandes, y entre quienes provienen de hogares de estrato socioeconómico bajo. Casi una de cada tres personas respondió que tenía miedo a sentirse sola (31%). Esta sensación de soledad se acrecienta entre las personas de otro género (68%), las mujeres y quienes asisten a escuelas grandes (37%). Las situaciones planteadas que refieren a cuestiones vinculares con pares presentan menores niveles de mención de temor. Sin embargo, aquella que alude a la pérdida de confianza con amigos/as de la escuela es la más mencionada (27%), incrementándose —nuevamente— entre las personas de otro género (40%), las mujeres (31%) y quienes asisten a escuelas grandes (30%).⁸

Dos aspectos salientes podríamos sugerir a partir de estos indicadores: el primero refiere a que un potencial impacto sobre los aprendizajes, producto del cambio abrupto de la dinámica escolar y de aprendizajes durante la pandemia, es percibido por las/os estudiantes generando incertidumbre sobre su desempeño durante la pos-pandemia. El segundo refiere al potencial impacto sobre el mantenimiento de la confianza como valor fundante de las relaciones de amistad, que pareciera requerir cierta cotidianidad y puede en ocasiones estar ligado al tránsito por determinados espacios —particularmente el escolar—, al menos para parte de la población escolarizada.

Figura 3. Mención “bastante y mucho miedo” de estudiantes a diversas situaciones



La vuelta a la presencialidad implicó desafíos de diferente orden: de gestión, de reorganización familiar, pero también relativos a los vínculos inter e intra

8. Ver Tabla 1 en el Anexo.



generacionales enmarcados en un espacio institucional situado, como la escuela. Con el propósito de captar parte de estos fenómenos, planteamos una serie de situaciones autorreferidas y de percepción del entorno, donde solicitamos a las personas encuestadas que nos indiquen sus grados de acuerdo. Las situaciones planteadas refieren a aspectos de sociabilidad entre pares (la discontinuidad del trato con compañeros/as o la sensación de integración grupal), de conflictividad entre pares (peleas entre compañeros/as), y de relación con actores escolares adultos o aspectos normativos e institucionales (conflictos con docentes y preceptores/as y el seguimiento o ruptura de las normas).

La Figura 4 muestra los porcentajes de algún grado de acuerdo y de desacuerdo mencionados por las personas encuestadas para cada una de las situaciones planteadas. La relajación de los vínculos con compañeros/as durante la pandemia es una de las situaciones con menores niveles de acuerdo. El 37% indica tener algún nivel de acuerdo con que dejó de hablarse con quienes se llevaba bien, aumentando al 60% entre personas con otras identidades de género y a 42% entre las mujeres y quienes asisten a escuelas grandes. Sentirse más integrado/a al grupo en el retorno a la presencialidad es mencionado con acuerdo por el 59% de las personas. Los niveles de mención se mantienen similares en todas las categorías de las variables de cruce, salvo entre las personas con otras identidades de género (31%), lo cual implica que una gran parte de esta subpoblación encuestada experimentó una menor integración grupal en la vuelta a la presencialidad.

Retomando los indicadores presentados en la Figura 4, a diferencia de las situaciones ya descritas, las relativas a peleas con compañeros/as, al cumplimiento de las normas y a conflictos entre estudiantes y adultos de la escuela, no son autorreferenciales sino de percepción de sus entornos escolares. El 59% indica estar en desacuerdo respecto a que haya menos conflicto con docentes y preceptores/as. Si bien la doble negación complejiza el ítem indagado, las respuestas apuntarían a un aumento o al mantenimiento del nivel de conflictividad entre generaciones en el ámbito escolar en la vuelta a la presencialidad. Esta percepción aumenta entre quienes tienen otras identidades de género (68%), entre quienes asisten a escuelas de tamaño grande (64%) y entre quienes provienen de hogares de estrato socioeconómico medio (63%). Por su parte, el 52% menciona algún grado de acuerdo con el menor respeto a las normas por parte de estudiantes. Esta percepción aumenta entre quienes asisten a escuelas grandes (57%), entre personas con otras identidades de género (55%) y entre personas provenientes de hogares de estrato medio. Finalmente, el 37% de las personas encuestadas señala estar de acuerdo con que la vuelta a la presencialidad implicó una acentuación de los conflictos entre pares, aumentando a 45% entre quienes tienen otras identidades de género y a 42% entre quienes asisten a escuelas grandes.⁹

9. Ver Tabla 2 en el Anexo.

Figura 4. Grados de acuerdo de estudiantes para diferentes situaciones en comparación con el momento previo a la pandemia



VÍNCULOS CON PERSONAS ADULTAS EN LA ESCUELA

Las formas que adquieren los vínculos con las personas adultas de la escuela es el punto de partida en la construcción de la confianza con horizontes de reciprocidad en la relación entre generaciones. Por ende, que las/os estudiantes puedan contar con personas adultas del espacio escolar frente a algún problema o conflicto daría cuenta de las capacidades de los actores institucionales para constituirse como soportes y para generar climas sociales escolares subjetivantes. Sin embargo, sugerimos que para ello es necesario establecer relaciones de reciprocidad y de confianza basadas en el reconocimiento entre las personas involucradas.

En la Figura 5 presentamos la valoración de los vínculos que tienen las/os estudiantes con las personas adultas del mundo escolar. Les pedimos que nos indiquen cómo se llevaban durante 2022 con docentes, preceptores/as, integrantes del equipo directivo y del equipo de orientación. Las/os docentes, como así también preceptores/as, son quienes tienen los mayores niveles de buen y muy buen vínculo (por arriba del 90% de mención). Estos valores se mantienen similares en todas las categorías de las variables de cruce utilizadas en este trabajo, salvo entre las personas con otras identidades de género, donde se reduce a cerca del 80%, a instancias del crecimiento de respuestas que indican la inexistencia de vínculo.

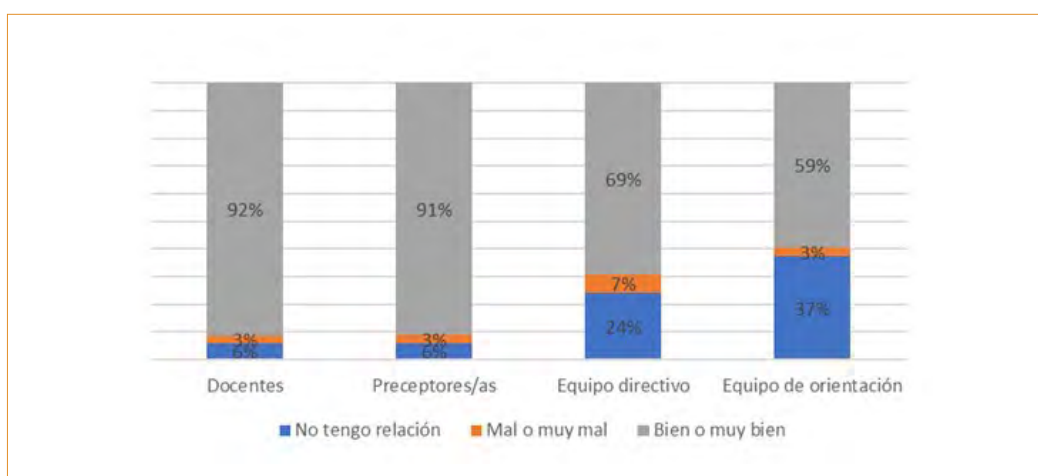
El vínculo con las personas integrantes de los equipos de dirección es mencionado como bueno o muy bueno por el 69% de la muestra, aumentando entre estudiantes de escuelas chicas (83%) y entre quienes tienen rezago escolar (74%). Como contraparte del fenómeno, aumentan los porcentajes de mención de inexistencia de vínculo al total de la muestra (24%), siendo este indicador mayor entre quienes asisten a escuelas grandes (37%) y entre quienes tienen otras identidades de género (29%).

La relación con las personas integrantes del equipo de orientación presenta similar patrón al observado con el equipo de dirección: el 59% del total responde



que tiene un buen o muy buen trato, aumentando entre quienes asisten a escuelas chicas (72%), quienes tienen rezago (70%) y quienes provienen de hogares de estrato socioeconómico bajo (63%). También encontramos un contrapunto expresado en el aumento de los porcentajes de inexistencia de vínculo: 37% del total menciona esta opción, aumentando entre quienes asisten a escuelas grandes (51%) y entre quienes provienen de hogares de estrato socioeconómico medio (41%).¹⁰

Figura 5. Vínculo actual de estudiantes con actores escolares adultos



Frente a un conflicto o problema cuando están en las escuelas, las/os estudiantes nos mencionaron con cuáles personas adultas podrían hablar o a cuáles recurrir. La Figura 6 muestra que cerca de la mitad (52%) lo haría con preceptores/as, aumentando levemente entre quienes asisten a escuelas grandes (56%) y medianas (55%). Luego recurrirían a docentes (37%) o a alguien del equipo directivo (29%), aumentando en esta última categoría a 33% entre quienes asisten a escuelas chicas. Cerca de una de cada cinco personas encuestadas (19%) respondió que no podría contar con nadie de la escuela, aumentando al 25% entre las personas con otras identidades de género. Las personas integrantes del equipo de orientación son mencionadas por el 18% de la muestra, aumentando entre quienes asisten a escuelas chicas y quienes tienen otras identidades de género (23%).¹¹

Algunos de los puntos salientes de este apartado podrían relacionarse con las dinámicas propias de las instituciones escolares, las cuales se encuentran incididas por el tamaño de matrícula y por aspectos singulares de las personas

10. Ver Tabla 3 en el Anexo.

11. Ver Tabla 4 en el Anexo.

Figura 6. Personas adultas de la escuela a las que recurrirían frente a un problema



que en ellas transitan. Así, la valoración del vínculo con personas adultas es mayor en función a la cercanía dada por los roles asumidos —docentes y preceptores/as mayormente—, pero también por integrantes de equipo de dirección en las escuelas más pequeñas. La valoración expresada pareciera no trasladarse de forma lineal al momento de necesitar contar con alguien adulto de la escuela. De esta forma, preceptores/as son mencionados más que docentes como personas a quienes recurrir ante un conflicto. Es posible que aspectos de las prácticas de intervención del equipo de orientación permeen las respuestas: la mayor valoración se da en ámbitos escolares más pequeños y entre poblaciones escolares que suelen ser identificadas en términos operativos con mayores niveles de vulnerabilidad escolar (rezago escolar o provenientes de hogares de estrato socioeconómico bajo) y objeto de las acciones específicas de este equipo en particular.

PRESENCIA Y VALORACIÓN DE ESPACIOS Y SOPORTES INSTITUCIONALES

En una pregunta con escalas consultamos a las/os jóvenes cuánto valoraban distintos aspectos de la vida escolar y, tal como se sintetiza en la Figura 7, encontramos una alta valoración hacia diversos espacios y rutinas de la gramática de la escuela clásica: las clases presenciales (86%) —algo menor entre estudiantes que tienen rezago escolar—; los horarios de entrada y salida que organizan los tiempos durante la semana (77%); estar en el patio, el comedor o el kiosco (67%), escenarios privilegiados para el encuentro y la sociabilidad juvenil —con menor valoración entre jóvenes con otras identidades de género—; las salidas escolares (65%) y las horas libres (63%) —en ambos casos, con menos respuestas entre estudiantes con rezago escolar—. Estos resultados expresan que, más allá de los espacios, proyectos y dispositivos que se desarrollan actualmente en las instituciones educativas o demandan las personas jóvenes (como desarrollaremos más



adelante), el *programa institucional escolar*¹² (Dubet, 2013) sigue ocupando un lugar relevante en los procesos de subjetivación juvenil.¹³

Figura 7. Valoración “bastante y mucho” de estudiantes ante diferentes aspectos de la vida escolar



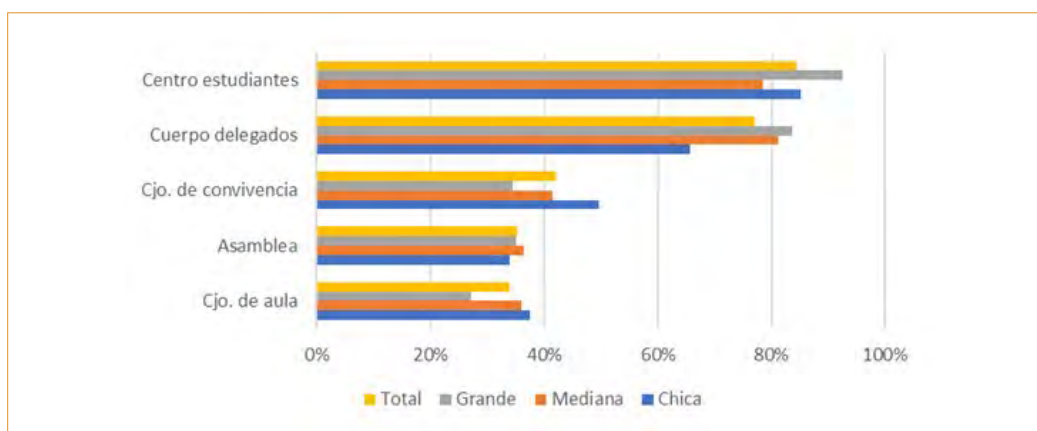
También preguntamos sobre la existencia y el uso de diversos espacios escolares colectivos cuando tienen problemas relacionados a la convivencia, las violencias, los vínculos entre estudiantes, con docentes o directivos, u otros aspectos, tanto de sus experiencias escolares como de sus vidas personales, relacionados o no con la pandemia de covid-19. Como sintetizamos en la Figura 8, más del 80% de las/os estudiantes responden que en sus escuelas existen los centros de estudiantes, especialmente en las instituciones de mayor tamaño (donde superan el 90%), y algo menos del 80% afirma que cuentan con cuerpos de delegados, también con presencia más alta en establecimientos con mayor matriculación.

En coincidencia con resultados de otras investigaciones de nuestro país (Núñez y Litichever, 2015), en nuestro estudio encontramos que, a pesar de los altos porcentajes de conocimiento por parte de las/os jóvenes sobre la existencia de los mencionados espacios colectivos en sus instituciones, solo un poco más de un tercio (34%) —representado en la línea naranja— afirma que recurre a ellos para consultar, reclamar o abordar situaciones de conflicto o problemas vinculados con sus vidas escolares. Como sintetizamos en la Figura 9, las mayores proporciones de respuestas

12. Según François Dubet (2013), las transformaciones producidas en las sociedades modernas —con intensidades diversas— desde fines del siglo XX generan un movimiento profundo de *declive del programa institucional* o *desinstitucionalización*: una nueva modalidad de vinculación entre valores, normas e individuos; es decir, una nueva forma de socialización. Los valores y las normas ya no pueden ser representados como entidades trascendentales, ahistóricas, por encima de los individuos. Aparecen como producciones sociales, conjuntos compuestos por principios de integración múltiples y, a menudo, contradictorios.

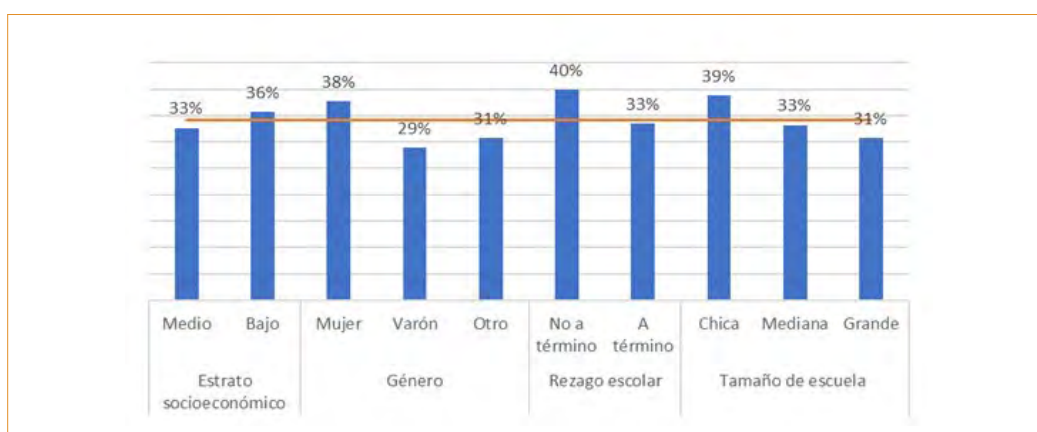
13. Ver Tabla 5 en el Anexo.

Figura 8. Existencia de espacios colectivos según tamaño de escuela



positivas se encuentran entre las/os estudiantes que tienen rezago (40%), las/os que asisten a establecimientos educativos chicos (39%) y las mujeres (38%).

Figura 9. Estudiantes que recurren a los espacios escolares frente a algún conflicto según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela

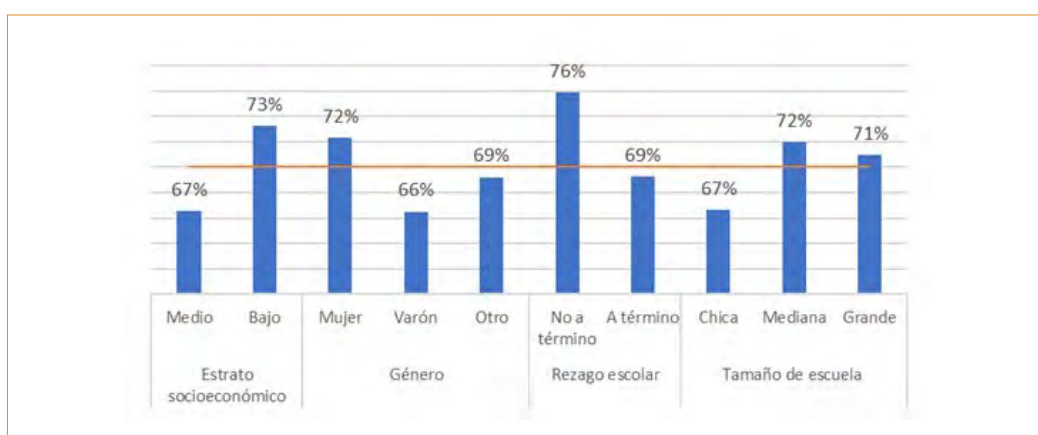


A partir de un pedido de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la PBA, incorporamos una pregunta sobre el grado de utilidad que las/os estudiantes consideraban que tuvo durante y luego de la pandemia de covid-19 el Programa ATR. Como se indica con la línea naranja de la Figura 10, el 70% de las/os jóvenes afirmaron que el programa tuvo bastante o mucha utilidad. El nivel de satisfacción con el ATR crece entre las/os estudiantes con rezago escolar (76%), de nivel socioeconómico bajo (73%) y las/os que asisten a establecimientos escolares medianos (72%) y grandes (71%), lo que puede ser indicador de su mayor impacto entre la población destinataria del programa: jóvenes cuyos vínculos con las instituciones educativas son más débiles. Sin embargo, aunque



menor, también es significativa la percepción positiva entre los demás grupos de estudiantes, lo que expresa que el ATR también pudo ser utilizado como un soporte, ayuda o refuerzo de trayectorias escolares, durante y después de la pandemia de covid-19, por jóvenes con otros recursos y soportes vinculares, económicos y familiares.

Figura 10. Mención de “bastante y mucha” utilidad del Programa ATR por parte de estudiantes según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela



DEMANDAS DE OTROS ESPACIOS Y ABORDAJES ESCOLARES

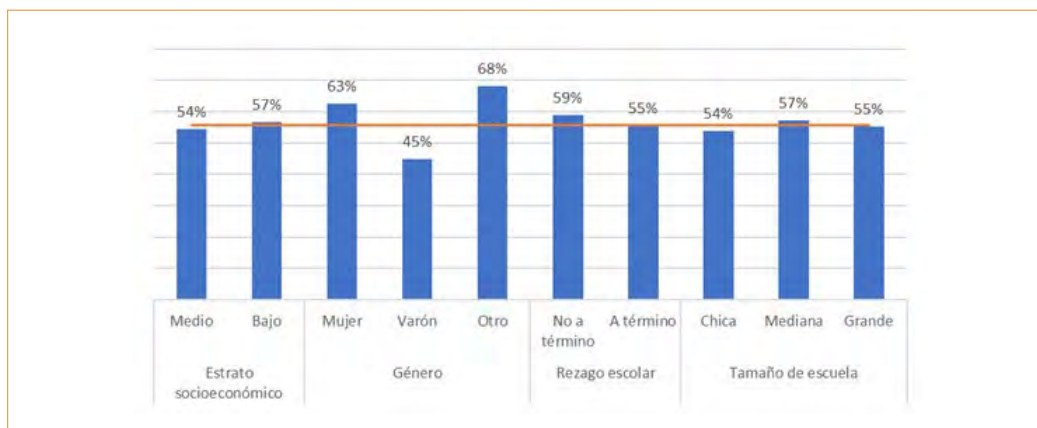
Tal como se indica en la Figura 11 mediante la línea naranja, más de la mitad (56%) de las/os estudiantes encuestadas/os afirma que podría haber otros espacios escolares para abordar sus problemas. Los mayores porcentajes de respuestas positivas los dan las jóvenes mujeres (63%), las personas con otras identidades de género (68%) y las/os estudiantes con rezago escolar (59%).

En el mismo sentido de otras investigaciones desarrolladas por nuestro equipo (Di Leo, Arias y Paulín, 2021), esta demanda de otros espacios puede vincularse con la importancia que las/os estudiantes asignan al trato que tienen algunas personas adultas en la escuela (docentes, personal directivo, etc.) hacia ellos. Por ejemplo, en la siguiente pregunta abierta en la que consultamos cómo les gustaría que fuera ese nuevo espacio escolar, una estudiante manifiesta:

Actualmente los profesores y directivos no se interesan en los problemas de los alumnos, dicen resolverlos, pero una vez fuera de la institución no hacen nada, no se contactan con las familias y demás, estaría bueno que haya cambios y que los chicos se sientan contenidos y apoyados. (Estudiante, mujer, 16 años)

Los sentidos de esta demanda se amplían y complejizan cuando abordamos las propuestas de las/os 1.987 estudiantes que respondieron afirmativamente a la

Figura 11. Estudiantes que mencionan que podría haber otro espacio escolar para abordar sus problemas según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela



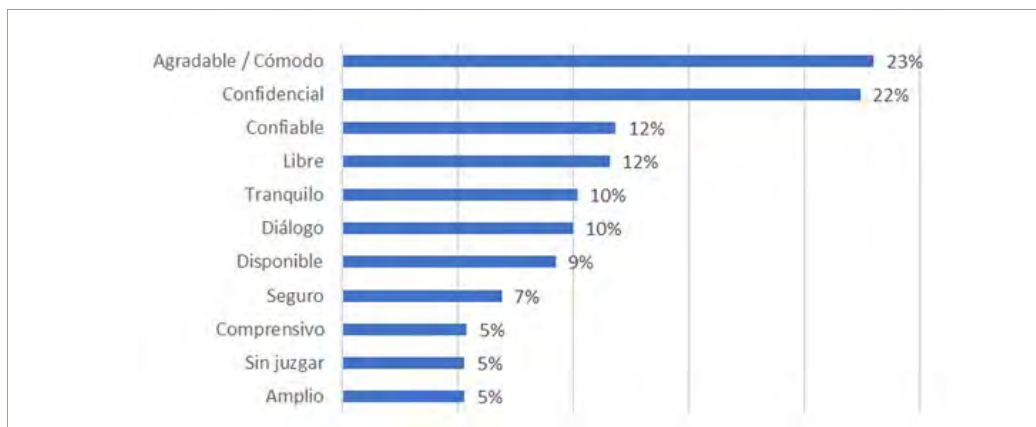
pregunta sobre la necesidad de espacios escolares alternativos para abordar sus problemas. Al ser una pregunta abierta, realizamos un trabajo de codificación de todas las respuestas realizadas por las/os jóvenes. Agrupamos los códigos en cuatro grandes categorías, según el objeto de dichas respuestas (en la mayoría de los casos las personas jóvenes refieren dos o más de estos aspectos de los espacios escolares): a) *características* (64% de las menciones); b) *modalidades* (57%); c) *temáticas a abordar* (22%); y d) *participantes* (16%).

Más de dos tercios de las respuestas mencionan diversas características, tanto objetivas como subjetivas, que deberían tener estos nuevos espacios escolares. Como se indica en la Figura 12, entre las primeras, alrededor de un cuarto de las/os estudiantes menciona que los mismos deberían ser *agradables/cómodos* y *confidenciales*, para que lo que hablen en ellos no sea escuchado o difundido por otras personas en la escuela. Por otro lado, con menos menciones, proponen que sean *tranquilos*, *amplios*, *al aire libre*, con *alimentos*, con *libros*, con *mejor infraestructura*. Las/os jóvenes contraponen estas características a las actuales condiciones, carencias y dinámicas que ellas/os perciben en otros lugares comunes de sus escuelas: aulas, pasillos, salones, bibliotecas.

Otro tipo de características mencionadas se centran en aspectos más subjetivos que las/os estudiantes consideran muy relevantes. Entre ellos, un 12% propone que estos espacios sean *confiables*, *libres* y que propicien el *diálogo* (10%). Una estudiante mujer de 14 años lo sintetiza de esta manera: “Que sea con alguien confiable, que te dé seguridad y que podamos hablar libremente de las cosas que le suceden diariamente a un estudiante”. En otras investigaciones identificamos la *confianza* y la *libertad* como aspectos que valoran especialmente las/os jóvenes en diversos escenarios, actividades y proyectos escolares en los que participan y despliegan sus agencias para abordar diversas temáticas y problemas que viven tanto dentro como fuera de la escuela (como sexualidades, consumos problemáticos, violencias) (Di Leo, 2019). En menor medida, las/os jóvenes plantean que



**Figura 12. Principales características señaladas por estudiantes
(% dentro de la categoría “características”)**

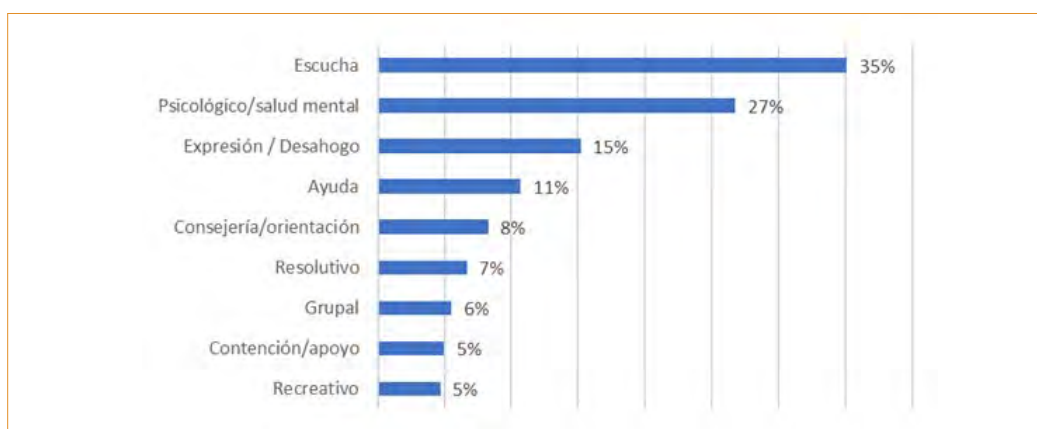


estos espacios deben estar *disponibles*, para acceder cuando ellas/os los necesitan, y deben ser *seguros* (asocian este término a una sensación contrapuesta a las violencias o conflictos que pueden vivir con compañeras/os y/o personas adultas, tanto de las escuelas como de sus familias). Finalmente, entre los factores subjetivos más relevantes, mencionan que estos escenarios deben ser *comprensivos*, *sin juzgar* (en los que no se sientan evaluados o juzgados) y *respetuosos* de sus testimonios y opiniones. En palabras de una estudiante de 14 años: “Un lugar sencillo, pero en el que haya comprensión, que se les enseñe a los que no saben a respetar y que podamos abrirnos libremente sin el miedo de que alguien se ría de nosotros”.

Como se observa en la Figura 13, entre las propuestas de modalidades para el funcionamiento de los nuevos espacios escolares, más de un tercio de las respuestas mencionan la *escucha* y el 27% propone —muchas veces mencionada de manera articulada con la anterior característica— que estos dispositivos sean de tipo *psicológico* o que en ellos se aborden diversas problemáticas de *salud mental*. Si bien la mayoría propone que estos abordajes sean personalizados, un 6% plantea que pueden ser *grupales*. En palabras de una estudiante de 16 años: “La verdad, hace mucha falta el apoyo psicológico en casi todos los estudiantes y más aún después de la pandemia, ya que causó ansiedad, depresión y aislamiento”. Tal como reseñamos en los antecedentes, si bien no es la única causa, esta demanda se encuentra estrechamente vinculada a los impactos generados en la salud mental de las personas jóvenes por la gestión de la pandemia de covid-19, especialmente por las medidas de suspensión de clases presenciales, aislamiento social y restricción de la circulación y uso del espacio público, que obstaculizaron, debilitaron o interrumpieron sus espacios, patrones y vínculos de sociabilidad.

Tal como señala Saraví (2023), tanto durante la pandemia como en la pospandemia las/os jóvenes no tuvieron, o solo de manera excepcional, espacios institucionales para narrar y expresar con distintos lenguajes sus experiencias, opiniones y propuestas en torno a las medidas sanitarias y los protocolos definidos por autoridades

**Figura 13. Principales modalidades señaladas por estudiantes
(% dentro de la categoría “modalidades”)**



sanitarias y educativas en relación al covid-19. Esto puede explicar, en parte, por qué un 15% de las propuestas de las/os estudiantes referidas a la modalidad de nuevos espacios escolares se centran en la *expresión/desahogo*: “Un lugar donde todos/as los/as alumnos/as de la escuela se reúnan y puedan hablar, desahogarse, decir todo lo que piensan para entender, comprender y ayudar con lo que necesiten”.

En esta frase, una estudiante mujer de 16 años sintetiza una articulación bastante presente en las propuestas de las/os jóvenes, entre las modalidades de *expresión/desahogo*, la *ayuda* (11% de menciones), lo *grupal* (9%), la *comprensión* —mencionada arriba en relación a las características de los espacios— y la *ayuda* (11%).

En menor medida, también proponen que estos abordajes generen diversas formas de *consejería/orientación* (8%) —por ejemplo, en torno a problemáticas de salud sexual integral, abusos, problemas de convivencia y violencias escolares—; que sean *resolutivos* (7%) —es decir, que no sean solo de escucha, sino que contribuyan a resolver lo mejor posible los problemas—; que generen *contención/apoyo* (5%) para las personas que concurran —asociado a dispositivos psicológicos, de salud mental, pero también a la disponibilidad y al trato afectuoso por parte de personas adultas en la escuela—; o que incluyan actividades *recreativas*, deportivas y artísticas, no disponibles en otros espacios escolares curriculares.

Como sintetizamos en la Figura 14, entre las temáticas a ser abordadas en los dispositivos y espacios escolares alternativos, alrededor de tres cuartos de las respuestas de las/os estudiantes proponen que se ocupen de sus *problemas personales*, en su mayoría vinculados con sus experiencias durante y después de la pandemia de covid-19. Esta temática es mencionada en mayor medida (83%) por jóvenes con otras identidades de género y algo más por el estrato socioeconómico bajo (77%) que el medio (75%).¹⁴ En menor medida, las/os estudiantes proponen que se aborden temáticas más específicas, algunas de las cuales se encuentran

14. Ver Tabla 6 en el Anexo.



vinculadas a marcos normativos y programas existentes en Argentina, como el de Educación Sexual Integral (ESI): *violencias/conflictos* (9%) —principalmente entre estudiantes, pero también vinculados con docentes y autoridades, con más menciones entre jóvenes con otras identidades de género—, *cuestiones escolares* (8%) —vinculadas al rendimiento y al apoyo escolar, con mayor presencia entre estudiantes de sectores medios—, *sentimientos* (6%), *convivencia* (6%) y *sexualidad* (4%). Una de las estudiantes, mujer, de 17 años, sintetiza así esta propuesta:

Estaría bueno que haya un aula especialmente para poder hablar de lo que nos pasa, problemas en casa, problemas de uno mismo, porque a veces no tenemos a alguien con quién hablar y creo que a muchos de nosotros los adolescentes nos pasa que al no poder hablar nos ahogamos en nosotros mismos.

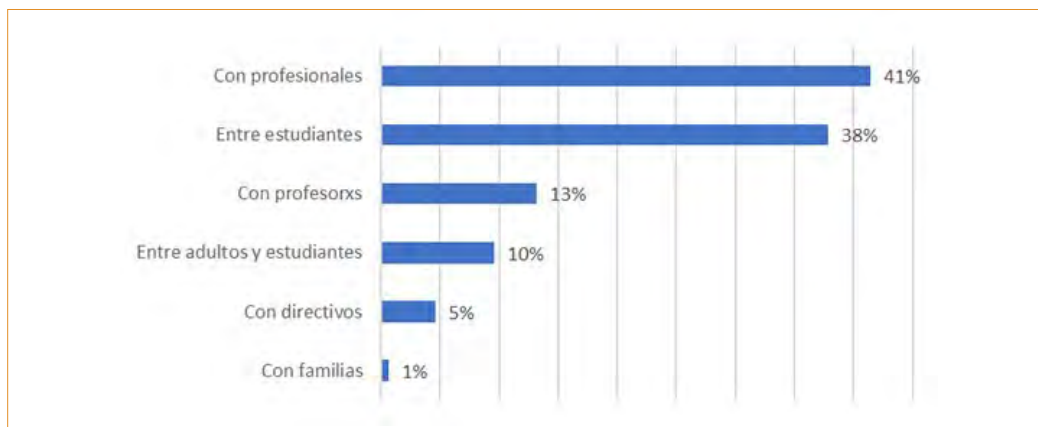
*Figura 14. Principales modalidades señaladas por estudiantes
(% dentro de la categoría “temáticas a abordar”)*



Por último, en la Figura 15 sintetizamos las menciones de las/os estudiantes sobre las personas que participarían de los nuevos espacios y abordajes escolares. Un 41% de las/os estudiantes propone una mayor presencia de *profesionales*, no solo psicólogas/os o psicopedagogas/os, sino también trabajadoras/es sociales y otras/os especialistas en la escucha y el abordaje de problemáticas juveniles. Esta demanda es mayor entre jóvenes de estrato medio, personas con otras identidades de género y mujeres. Un porcentaje algo menor, pero significativo (38%), señala que dichos espacios deben estar organizados y protagonizados por *estudiantes*. Aquí son más las menciones entre varones y las/os que tienen rezago escolar. En menor medida, las/os estudiantes proponen que en estos dispositivos participen *profesoras/es* (13%) o *personal directivo* (5%); o que, en general, se realice un trabajo conjunto entre *adultos y estudiantes* (10%).¹⁵

15. Ver Tabla 7 en el Anexo.

Figura 15. Principales modalidades señaladas por estudiantes
(% dentro de la categoría “participantes”)



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Previamente a avanzar en una síntesis de los resultados presentados en este trabajo, reiteramos algunas advertencias sobre las limitaciones y alcances del presente estudio. Tal vez el más importante resida en los potenciales sesgos debido a la composición muestral. Advertir la magnitud de quienes no respondieron la encuesta es complejo, más aún debido a las características del muestreo no probabilístico. Pero la comparación con otras fuentes de datos secundarias permite aproximarse a las subpoblaciones que suponemos se encuentran subrepresentadas.¹⁶

Como evidenciamos a partir de los resultados de nuestra investigación aquí presentados, la pandemia de covid-19 y, sobre todo, la estrategia de gestión sanitaria tecno-experta (Martuccelli, 2021) adoptada en casi todos los países de la región, centrada en el aislamiento, el distanciamiento social y la interrupción de la presencialidad, profundizó las condiciones de desigualdad, vulnerabilidad y escolaridad de baja intensidad preexistentes: afectó la continuidad educativa especialmente entre las/os estudiantes con rezago escolar, conectividad precaria y bajo nivel socioeconómico. Como surge de otros estudios desarrollados en Argentina y otros países, las consecuencias negativas de dicha gestión de la pandemia en las desigualdades, la calidad educativa, los vínculos, los espacios y las prácticas de sociabilidad juveniles lesionaron sus procesos de subjetivación y la producción de lazos sociales, teniendo a la escuela como uno de los principales escenarios institucionales donde estos malestares se pusieron de manifiesto (Álvarez et al., 2020; Cáceres-Muñoz et al., 2020; Asún et al., 2021; Pulido-Montes y Ancheta-Arrabal, 2021; Giovine, 2023; Saraví, 2023).

16. Por ejemplo, en nuestra muestra alrededor del 12% presenta rezago, mientras que este porcentaje en el nivel secundario suele rondar el 30%; o la sobrerrepresentación de las estudiantes mujeres, que es de 60% en nuestra muestra, pero que suelen representar cerca de la mitad de la matrícula a nivel jurisdiccional (Ministerio de Educación, 2022).



En este sentido, entre los temores y problemas emergentes de la pospandemia percibidos por las/os estudiantes identificamos, en primer lugar, algunos vinculados con el desempeño y el rendimiento escolar —no poder seguir el ritmo de las clases, repetir de año— y, en segundo término, diversos sentimientos asociados al debilitamiento de las sociabilidades juveniles: soledad, pérdida de confianza con amigas/os, ser objeto de burlas, dejar de hablarse o desconocer a sus compañeras/os. Si bien el mayor porcentaje de jóvenes no percibe que hayan aumentado las peleas entre estudiantes —lo que puede reflejar que estas conflictividades ya eran relativamente cotidianas antes de la pandemia—, una proporción significativa identifica un crecimiento de los conflictos entre docentes y estudiantes y de la falta de respeto a las normas escolares. Por otro lado, en la línea de lo indicado en el párrafo anterior, un porcentaje significativo de las/os estudiantes siente que con el retorno a la presencialidad mejoró su integración con sus grupos de pares, que se había debilitado o interrumpido durante la pandemia.

También indagamos sobre la presencia y valoración por parte de las personas jóvenes de diversos vínculos y soportes institucionales para resolver sus problemáticas escolares y personales. Encontramos que los vínculos con docentes y preceptoras/es tienen muy altos niveles de valoración positiva y que estas/os son a las/os que más recurren las/os estudiantes cuando tienen algún problema. Por otra parte, las/os estudiantes tienen los niveles más bajos de vinculación con las/os integrantes de los equipos directivos y de orientación, especialmente en las escuelas medianas y grandes. Como ya señalamos, las rutinas, espacios y tiempos escolares son altamente valoradas como soportes y organizadores vitales. También las/os jóvenes señalan una alta presencia de espacios colectivos como los centros de estudiantes y cuerpos de delegados, aunque su utilización ante problemáticas emergentes es baja.

Identificamos una alta valoración por parte de las personas jóvenes sobre la utilidad del Programa ATR, implementado por el gobierno de la PBA, sobre todo entre las/os estudiantes con rezago escolar y de nivel socioeconómico bajo, pero también es significativa su valoración entre aquellas/os jóvenes que no presentan dichos indicadores de vulnerabilidad, por lo que entendemos que los efectos favorables de esta intervención socioeducativa del Estado para el sostenimiento de las trayectorias escolares en la pospandemia fueron transversales a toda la población estudiantil.

Entre los hallazgos de nuestro estudio que consideramos más relevantes, podemos destacar la alta demanda por parte de los/os estudiantes de institucionalización de espacios escolares alternativos, disponibles, que les generen confianza, en los que puedan compartir y expresarse libremente, de manera confidencial, sin sentirse juzgados y en los que se aborden, de manera comprometida y resolutoria, sus problemas personales, muchos de ellos vinculados con la pandemia. Una proporción mayoritaria propone que dichos dispositivos sean organizados por profesionales, especialmente del campo de la psicología —pero también de otras disciplinas—, especializadas/os en la comprensión, apoyo y consejería en torno a problemáticas de las adolescencias y juventudes actuales; en segundo lugar,

sugieren que estos espacios sean protagonizados por estudiantes; y, en consonancia con respuestas ya reseñadas, un porcentaje bajo señala que pueden participar profesoras/os o directivos/as.

A modo de cierre y apertura, retomando los resultados presentados, nos gustaría realizar algunas recomendaciones para futuras políticas e intervenciones socioeducativas en la pospandemia. A pesar del proceso de declive del programa institucional clásico y de las consecuencias iatrogénicas de la gestión tecno-experta de la pandemia de covid-19 en las subjetividades juveniles, la escuela sigue ocupando un lugar central en los procesos de individuación y de producción de lazos sociales de las personas jóvenes.

Para fortalecer dichos procesos resulta central visibilizar y fortalecer los vínculos, los soportes y las sociabilidades intra e intergeneracional desplegadas cotidianamente en las instituciones educativas, contribuyendo así a la desnaturalización y a la prevención de diversos tipos de violencias y conflictos escolares. En este sentido, tal como observamos en nuestra investigación, las/os estudiantes tienen mucho por decir y aportar para la institucionalización de espacios escolares alternativos en los que se aborden de manera integral diversas problemáticas emergentes.

Por otro lado, los significativos resultados positivos de intervenciones socioeducativas como el Programa ATR deben impulsar a sostenerlas, adaptándolas a las actuales condiciones de la pospandemia y/o a la generación e institucionalización de políticas estatales similares que contribuyan a seguir mejorando las condiciones de acceso y de ejercicio del derecho a la educación de todas/os las/os jóvenes.

REFERENCIAS

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el COVID-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retratos de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago: LOM.
- Asún, R., Palma, I., Aceituno, R. y Duarte, F. (2021). El impacto emocional de la pandemia en los jóvenes: Sociabilidad, conflictos y política. *Revista de Sociología*, 36(1), 6-24.
- Cáceres-Muñoz, J., Hernández, A. S. J. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221.
- CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL, UNESCO.
- DGCEGPB (2020). *Programa de Acompañamiento de Trayectorias y Revinculación (ATR)*. Dirección General De Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.



- Di Leo, P. F. (2019). “El día de la escuela libre”: agencias juveniles e instituciones educativas. En P. Núñez, L. Litichever y D. Fridman (comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Buenos Aires: EUDEBA, OEL.
- Di Leo, P. F., Arias, A. J. y Paulín H. L. (comps.) (2021). *Singularidades en común. Juventudes, instituciones y derechos*. Buenos Aires: Teseo.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giovine, R. (2023). La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia. En PISAC COVID-19, *La sociedad argentina en la postpandemia*. Tomo III: *Salud y género* (pp. 293-371). Buenos Aires: CLACSO/Agencia de I+D+i.
- Kaplan, C. V. y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani y A. Salvia (eds.), *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (pp. 221-263). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kornblit, A. L., Mendez Diz, A. M. y Adaszko, D. (2007). Prácticas sexuales de los jóvenes escolarizados en la Argentina: relevancia de su conocimiento para la educación sexual. En E. López y E. A. Pantelides (eds.), *Aportes a la investigación social en Salud Sexual y Reproductiva* (pp. 83-104). Buenos Aires: CENEP, CEDES, AEPA, UNFPA.
- Kornblit, A. L. y Sustas, S. E. (2014). *La sexualidad va a la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM.
- Martuccelli, D. (2021). La gestión anti-sociológica y tecno-experta de la pandemia del Covid-19. *Papeles del CEIC*, 246, 1-16.
- Mendoza Cárdenas, E. y Zúñiga Coronado, M. (2017). Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *Alteridad*, 12(1), 79-91.
- Ministerio de Educación (2022). *Relevamiento anual*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/relevamiento-anual-ra>
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariantes*. Madrid: McGraw Hill.
- PISAC COVID-19 (2023). *La sociedad argentina en la postpandemia*. Buenos Aires: CLACSO/Agencia de I+D+i.
- Pulido-Montes, C. y Ancheta-Arrabal, A. (2021). La educación remota tras el cierre de escuelas como respuesta internacional a la Covid-19. *Revista Prisma Social*, 34, 236-266.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 34-59.
- Saraví, G. (2023). Adolescencia, sociabilidad y pandemia: implicaciones en el bienestar socioemocional. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(1), 93-116.
- Scasso, M. y Kit, I. (2016). *El rezago escolar como indicador de riesgo*. Buenos Aires: Asociación Civil Educación para todos.
- Scheaffer, R. L., Mendenhall, W. y Ott, R. L. (2006). *Elementos de muestreo*. Madrid: Thomson.

- Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.
- UNICEF (2021a). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19*. Buenos Aires: UNICEF Argentina.
- UNICEF (2021b). *De vuelta en las aulas. Estudio federal sobre buenas prácticas en las escuelas para asegurar el regreso a la presencialidad*. Buenos Aires: UNICEF Argentina.
- UNICEF (2022). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Quinta ronda*. Buenos Aires: UNICEF Argentina.

ANEXO

Tabla 1. Mención “bastante y mucho miedo” de estudiantes a diversas situaciones según estrato socioeconómico, género y tamaño de escuela

Situaciones	Estrato socioeconómico		Género			Tamaño de escuela			Total
	Medio	Bajo	Mujer	Varón	Otro	Chica	Mediana	Grande	
Total n	2011	2175	2524	1597	65	1283	1743	1160	4186
No entender o no poder seguir el ritmo de las clases	44%	47%	51%	36%	63%	40%	47%	49%	45%
Repetir de año	36%	43%	44%	33%	51%	37%	42%	41%	40%
Sentirme solo/a	32%	31%	37%	21%	68%	26%	31%	37%	31%
Haber perdido la confianza con mis amigos/as de la escuela	27%	27%	31%	20%	40%	24%	27%	30%	27%
Qué me molesten o me burien otros/as estudiantes	23%	24%	27%	17%	55%	24%	24%	23%	24%
No conocer a mis compañeros/as de curso	23%	22%	24%	19%	40%	17%	23%	29%	23%

Tabla 2. Grados de acuerdo de estudiantes para diferentes situaciones en comparación con el momento previo a la pandemia según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela

Situaciones		Estrato socioeconómico		Género			Rezago escolar		Tamaño de escuela			Total
		Medio	Bajo	Mujer	Varón	Otro	No a término	A término	Chica	Mediana	Grande	
Total n		2011	2175	2524	1597	65	494	3692	1283	1743	1160	4186
Dejé de hablarme con compañeras/os con los que me llevaba bien	Desac.	63%	62%	58%	71%	40%	66%	62%	67%	62%	58%	63%
	Acuerdo	37%	38%	42%	29%	60%	34%	38%	33%	38%	42%	37%
Me siento más integrado/a al grupo	Desac.	40%	42%	42%	39%	69%	41%	41%	40%	41%	42%	41%
	Acuerdo	60%	58%	58%	61%	31%	59%	59%	60%	59%	58%	59%
Hay más peleas entre compañeras/os	Desac.	61%	64%	61%	66%	55%	65%	62%	63%	65%	58%	63%
	Acuerdo	39%	36%	39%	34%	45%	35%	38%	37%	35%	42%	37%
Hay menos conflictos entre estudiantes y profesoras/es o preceptoras/es	Desac.	63%	56%	59%	59%	68%	54%	60%	59%	56%	64%	59%
	Acuerdo	37%	44%	41%	41%	32%	46%	40%	41%	44%	36%	41%
Las/os estudiantes respetan menos las normas	Desac.	46%	50%	47%	52%	45%	52%	48%	52%	50%	43%	48%
	Acuerdo	54%	50%	53%	48%	55%	48%	52%	48%	50%	57%	52%



Tabla 3. Vínculo actual con actores escolares adultos según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela

Actores escolares adultos		Estrato socioeconómico		Género			Rezago escolar		Tamaño de escuela			Total
		Medio	Bajo	Mujer	Varón	Otro	No a término	A término	Chica	Mediana	Grande	
Total n		2011	2175	2524	1597	65	494	3692	1283	1743	1160	4186
Docentes	No tengo relación	6%	6%	7%	4%	15%	7%	6%	5%	6%	6%	6%
	Mal o muy mal	2%	3%	2%	3%	5%	2%	3%	3%	2%	2%	3%
	Bien o muy bien	92%	91%	91%	93%	80%	91%	92%	93%	91%	91%	92%
Preceptores/as	No tengo relación	6%	5%	6%	5%	11%	5%	6%	4%	6%	6%	6%
	Mal o muy mal	3%	4%	3%	4%	6%	3%	3%	3%	3%	3%	3%
	Bien o muy bien	91%	91%	91%	91%	83%	91%	91%	92%	91%	90%	91%
Miembros del equipo directivo	No tengo relación	25%	23%	26%	21%	29%	20%	25%	13%	24%	37%	24%
	Mal o muy mal	7%	6%	6%	8%	14%	6%	7%	5%	6%	9%	7%
	Bien o muy bien	68%	71%	69%	71%	57%	74%	69%	83%	70%	54%	69%
Miembros del equipo de orientación	No tengo relación	41%	34%	38%	36%	38%	28%	39%	25%	37%	51%	37%
	Mal o muy mal	3%	3%	3%	4%	12%	2%	3%	4%	3%	3%	3%
	Bien o muy bien	55%	63%	59%	61%	49%	70%	58%	71%	60%	46%	59%

Tabla 4. Personas adultas de la escuela a las que recurrirían frente a un problema según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela

	Estrato socioeconómico		Género			Rezago escolar		Tamaño de escuela			Total
	Medio	Bajo	Mujer	Varón	Otro	No a término	A término	Chica	Mediana	Grande	
Total n	2011	2175	2524	1597	65	494	3692	1283	1743	1160	4186
Con la/el preceptor/a	51%	53%	54%	49%	49%	49%	53%	45%	55%	56%	52%
Con un/a docente	38%	30%	30%	39%	25%	35%	38%	39%	37%	35%	37%
Con alguien del equipo directivo	29%	28%	28%	30%	22%	26%	29%	33%	28%	26%	29%
Con nadie de la escuela	20%	18%	16%	22%	25%	20%	19%	19%	18%	20%	19%
Con alguien del equipo de orientación	18%	18%	19%	17%	23%	20%	18%	23%	17%	15%	18%
Con el tutor/a del curso	9%	8%	7%	10%	9%	8%	9%	8%	8%	9%	8%
Con un/a auxiliar	7%	5%	5%	7%	6%	7%	6%	7%	6%	4%	6%

Tabla 5. Valoración “bastante y mucho” de estudiantes ante diferentes aspectos de la vida escolar según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela

Aspectos relativos a la institución	Estrato socioeconómico		Género			Rezago escolar		Tamaño de escuela			Total
	Medio	Bajo	Mujer	Varón	Otro	No a término	A término	Chica	Mediana	Grande	
Total n	2011	2175	2524	1597	65	494	3692	1283	1743	1160	4186
Las clases presenciales	86%	86%	88%	84%	86%	82%	87%	84%	86%	88%	86%
Tener un horario de entrada y salida de la escuela que me organiza	77%	77%	77%	76%	71%	74%	77%	79%	75%	77%	77%
Estar en el patio/comedor/kiosco	69%	66%	67%	68%	55%	63%	68%	69%	65%	69%	67%
Las salidas escolares	68%	62%	67%	61%	69%	58%	66%	69%	64%	63%	65%
Las horas libres	66%	60%	63%	63%	55%	59%	63%	64%	61%	64%	63%

Tabla 6. Temáticas a abordar en los espacios señaladas por estudiantes según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela

	Estrato socioeconómico		Género			Rezago escolar		Tamaño de escuela			Total
	Medio	Bajo	Mujer	Varón	Otro	No a término	A término	Chica	Mediana	Grande	
Total n	193	218	290	115	6	53	358	110	188	113	411
Temáticas a abordar (% del total)	23%	21%	23%	20%	15%	22%	22%	19%	23%	24%	22%
(% dentro de la categoría "Temáticas a abordar")											
Sobre problemas personales	75%	77%	75%	78%	83%	74%	76%	73%	77%	77%	76%
Sobre violencias/conflictos	11%	7%	9%	10%	17%	6%	9%	10%	10%	7%	9%
Sobre cuestiones escolares	11%	6%	9%	7%	0%	8%	8%	8%	8%	8%	8%
Sobre sentimientos	6%	6%	6%	5%	0%	6%	6%	6%	5%	6%	6%
Sobre convivencia	5%	6%	6%	5%	0%	6%	6%	8%	4%	7%	6%
Sobre sexualidad	4%	4%	4%	3%	0%	4%	4%	5%	4%	3%	4%

Tabla 7. Participantes de los espacios señalados por estudiantes según estrato socioeconómico, género, rezago escolar y tamaño de escuela

	Estrato socioeconómico		Género			Rezago escolar		Tamaño de escuela			Total
	Medio	Bajo	Mujer	Varón	Otro	No a término	A término	Chica	Mediana	Grande	
Total n	159	145	212	81	11	38	266	75	132	97	304
Participantes (% del total)	19%	14%	17%	14%	27%	16%	16%	13%	16%	21%	16%
(% dentro de la categoría "Participantes")											
Con profesionales	49%	33%	45%	28%	64%	24%	44%	44%	35%	48%	41%
Entre estudiantes	37%	39%	34%	48%	36%	45%	37%	35%	36%	42%	38%
Con profesoras	10%	17%	12%	17%	0%	18%	12%	11%	18%	8%	13%
Entre adultos y estudiantes	8%	11%	10%	9%	0%	16%	9%	9%	14%	4%	10%
Con directivos	4%	5%	5%	5%	0%	3%	5%	7%	5%	3%	5%
Con familias	1%	1%	1%	0%	0%	0%	1%	0%	1%	1%	1%

Recepción: 20/08/2023

Aceptación: 05/10/2023



Pablo Nahuel di Napoli* y Verónica Soledad Silva**

Entre la felicidad y el agobio. Sensaciones y emociones de jóvenes estudiantes al volver presencialmente a sus escuelas secundarias en el AMBA

RESUMEN

En este trabajo se analizan las sensaciones y emociones que estudiantes de escuelas secundarias experimentaron al volver a la presencialidad. Desde un enfoque interpretativo, se recuperaron las voces de jóvenes de seis establecimientos educativos del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Se realizó un análisis temático-inductivo del corpus empírico, compuesto por una encuesta a 243 alumnos/as de esos cursos y 23 grupos focales a estudiantes de los últimos dos años del nivel secundario. Los resultados señalan el predominio de sensaciones de bienestar vinculadas al reencuentro entre pares, la recuperación de la libertad y una revitalizada manera de

* Doctor en Ciencias Sociales y Licenciado y Profesor en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Docente de la asignatura de grado Sociología de la Educación de la Carrera de Sociología (FSOC-UBA) y del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Filiación: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Universidad de Buenos Aires (UBA). Correo electrónico: pablo.dinapoli@uba.ar. ORCID: 0000-0003-4756-6864

** Doctora en Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Fue becaria de CONICET. Docente de las asignaturas Psicología Educacional y Taller de Investigación III (Departamento de Ciencias Sociales y Educación, UNiPE) y de Psicología y Aprendizaje (sub-área Adolescencia) en los Profesorados de Enseñanza Media y Superior (FCEN, UBA). También se desempeña como docente y tutora en el Instituto Superior de Educación Inicial Sara Eccleston, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Desarrolla tareas de investigación en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Filiación: Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Pedagógica Nacional (UNiPE). Correo electrónico: veronica.silva087@gmail.com. ORCID: 0000-0002-1016-2041

mirar la escuela. En menor medida, también hubo sensaciones de tristeza y/o agobio asociadas a las exigencias que impone la dinámica escolar.

PALABRAS CLAVE

pandemia ▪ emociones ▪ juventudes ▪ escuela secundaria

TITLE

In between happiness and overwhelm: Sensations and emotions of young students returning in-person to their Secondary Schools in the AMBA

ABSTRACT

This paper analyzes the feelings and emotions that high school students experienced when returning to in-person classes. Considering an interpretative reading on the voices of young people from 6 educational establishments in the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina. A thematic-inductive analysis of the empirical corpus composed of a survey was carried out, with 243 students in these courses and 23 focus groups of students in the last two years of their high school studies. The results indicate the predominance of feelings of well-being linked meeting their peers, the recovery of freedom and a revitalized approach to schooling. Coming back to school also involved sad feelings, mainly associated to facing obligations of every day schooling.

KEYWORDS

pandemic ▪ emotions ▪ youths ▪ high school

INTRODUCCIÓN

En este artículo nos preguntamos particularmente por las sensaciones y emociones que se movilizaron cuando el estudiantado volvió presencialmente a sus escuelas secundarias, de forma parcial —bajo la modalidad de burbujas— durante 2021 y luego de manera completa en el ciclo lectivo 2022.

Diversas investigaciones vienen dando cuenta de lo disruptivo que fue atravesar la pandemia para toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias y agentes educativos) en contextos de fuerte desigualdad social (Acosta y Graizer, 2023; Gluz et al., 2022; Iglesias et al., 2022; Meo y Dabenigno, 2021; Prados et al., 2022; Schwal, 2021). El cierre de los edificios escolares clausuró un espacio-tiempo de sociabilidad y socialización juvenil copresencial y trastocó fuertemente el vínculo pedagógico entre estudiantes y docentes (di Napoli et al., 2022; Dussel, 2021). Asimismo, la imposibilidad de salir de los hogares, estar encerrados y quedar distanciados o desconectados de otras personas o ámbitos ocasionó múltiples malestares subjetivos a muchas/os jóvenes, quienes estaban en un momento de sus vidas en que comenzaban a experimentar diferentes niveles de autonomía respecto del mundo familiar (Sas y Estrada, 2021; Szapu et al., 2022; Henríquez Ojeda et al., 2023;



Romo Morales y Agulhon, 2023; UNICEF, 2022). A esto se suma la incertidumbre sobre el futuro que implicó la pandemia y los diferentes vaivenes de los lineamientos educativos de la continuidad pedagógica (2020) y el regreso a la presencialidad, primero protocolizada en 2021 y finalmente total en 2022 (Alzina et al., 2022).

Hasta el momento existen pocos resultados sistemáticos en Latinoamérica sobre qué pasó cuando las escuelas reabrieron sus puertas y los integrantes de la comunidad educativa acudieron a su reencuentro presencial. Los efectos subjetivos que el distanciamiento social preventivo y obligatorio dejó en los grupos juveniles —particularmente en quienes cursan la escuela secundaria— constituyen aún un tema de incipiente exploración. Encontramos un antecedente relevante en una investigación sobre los efectos y afecciones de la pandemia realizada a partir de sesenta relatorías de estudiantes de dos universidades de México, que va en línea con el enfoque interpretativo que aquí proponemos (Contreras-Vizcaino y Zamora-Echegollen, 2023). Entre los resultados más significativos, destacamos el carácter ambiguo y contradictorio que tuvo para el estudiantado volver a la presencialidad, en un abanico de emociones que involucró la alegría, la timidez y el malestar. Según este estudio, el regreso a la institución educativa generó una reconfiguración de la dinámica cotidiana (gestión del tiempo y del dinero) que requirió un esfuerzo adaptativo muy importante (Contreras-Vizcaino y Zamora-Echegollen, 2023).

Abramowski y Sorondo (2021) señalan que la pandemia provocada por el covid-19 consolidó en la agenda educativa global un proceso de emocionalización y teraupetización de las problemáticas educativas. Esta mirada promueve intervenciones que solamente hacen foco en la remediación terapéutica y el bienestar subjetivo en términos de salud mental, cuestión que desplaza los sentidos hacia una mirada individualizada de lo vincular, por fuera de las condiciones sociales. Las investigaciones que hemos encontrado hasta el momento indagan sobre los efectos de la pandemia, circunscribiendo el análisis a una mirada predominantemente médica. Así, por ejemplo, en el año 2021 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) publicó un informe acerca de los efectos de la pandemia en la salud mental de las infancias y juventudes de 21 países, señalando el aumento de los trastornos mentales como la depresión y la ansiedad en ese grupo poblacional.

En este marco, nos interesa conocer las sensaciones y emociones que se movilizaron cuando las y los estudiantes volvieron a la presencialidad, entendiendo que estas se despliegan y cobran sentido en tramas relacionales específicas vinculadas al contexto sociohistórico, la configuración de las redes de sociabilidad juvenil, las características de las instituciones a las que asisten y el sector social al que pertenecen.

CLAVES CONCEPTUALES PARA PENSAR LAS EMOCIONES EN LA ESCUELA

La dimensión de las emociones estuvo presente en las ciencias sociales desde sus orígenes pero, como objeto de estudio, su abordaje fue marginal hasta el último

cuarto del siglo XX. Particularmente en el campo de la sociología, a partir de la década de 1970 comienza a desarrollarse en la academia anglosajona un subcampo que coloca a las emociones en el centro de análisis de los cambios sociales (Bericat Alastuey, 2000). En la década de 1990, lo que se denominó el “giro afectivo” representó el interés por la emocionalización de la vida pública y el esfuerzo por reconfigurar la producción de conocimiento en torno a las implicaciones emocionales de los procesos de cambio social (Arfuch, 2018; Lara y Enciso, 2013). Fue en esta época cuando empezaron a conformarse en Latinoamérica grupos de estudio sobre sociología de las emociones, con una fuerte proliferación en la última década (Ariza, 2021). Cabe destacar que, si bien las emociones constituyen una dimensión fundamental de las prácticas educativas y las experiencias escolares de los sujetos que habitan las instituciones educativas, recién en los últimos años adquirieron centralidad en la investigación educativa (Kaplan et al., 2023; Nobile, 2019).

Actualmente, existe un debate en el interior del campo de estudio de las emociones respecto del rol que juega el entramado sociocultural en la configuración de los sentimientos, antiguamente considerados de carácter individual y asociados a procesos fisiológicos (Le Breton, 2012; Luna Zamora, 2010). Dicho debate versa sobre un conjunto de dicotomías cuya matriz reside en el par cultura-naturaleza (Leavitt, 1996). Justamente, consideramos que una de las particularidades de las experiencias emocionales radica en su imposibilidad de ser clasificada en alguno de estos polos, ya que se nutre dialécticamente de ambos. Nobile (2019) señala que entre los principales acuerdos de estos estudios se encuentra la consideración acerca de que “las emociones poseen un carácter sociocultural, que son producto de relaciones sociales y que conllevan un componente evaluativo-cognitivo” (p. 8).

Recuperamos el planteo de Ahmed (2015) acerca de la importancia de analizar qué nos hacen hacer las emociones, cuáles son los modos en que circulan y se movilizan entre los cuerpos sociales e individuales. Para la autora, las emociones no están en el sujeto ni en el objeto, sino en esa relación. “Las emociones son sobre los objetos, a los que por tanto dan forma, y también se ven moldeadas por el contacto con ellos” (p. 28). Las sensaciones implican siempre un proceso de mediación, a pesar de la impresión inmediata que dejan, puesto que la manera de sentir está “atada a una historia de lecturas, en el sentido de que el proceso de reconocimiento (de este o aquel sentimiento) está ligado con lo que ya sabemos” (p. 55). En tal sentido, las emociones involucran sensaciones, por lo que la distinción analítica entre sensación o afecto y emoción implicaría separar de tajo las emociones y las experiencias vividas de ser y tener un cuerpo. Por ello, siguiendo a la autora y la propuesta que retoma de Hume, utilizaremos la idea de impresión evitando “las distinciones analíticas entre sensación corporal, emoción y pensamiento como si pudieran ser ‘experimentados’ como ámbitos diferentes de la ‘experiencia’ humana” (Ahmed, 2015, p. 28). Parafraseando a la autora, formarse una impresión conlleva actos perceptivos y cognitivos, pero también depende de la manera en que los objetos dejan una impresión en nosotros.

Por otra parte, coincidimos con Le Breton (2012) en que las emociones no constituyen una sustancia en estado fijo e inmutable, que sea posible hallar de la



misma forma y bajo las mismas circunstancias en todos los individuos, sino que, más bien, son producto de relaciones enmarcadas dentro de un simbolismo social. Asimismo, dado que las emociones están cargadas de significados y sentidos anclados en contextos socioculturales e históricos específicos, “la sociología encuentra en la esfera de ‘lo emocional’ un objeto y una dimensión de análisis sociológico, sin lo cual no podemos entender la dinámica de los grupos sociales” (Luna Zamora, 2010, p. 29). Por su parte, De Gaulejac (2008) destaca la centralidad de las emociones en las relaciones sociales, ya que las mismas “son los relojes de la subjetividad” (p. 16). Justamente, como veremos a continuación, las emociones están fuertemente implicadas en la reconfiguración de las sociabilidades juveniles que produjo la pandemia en las instituciones escolares.

En términos de Simmel (2002), la sociabilidad tiene un componente afectivo en tanto la fuente que alimenta sus interacciones no está en su forma sino en la vitalidad de los individuos que la conforman, en sus sentimientos y atracciones. Lo que se expresa es el gusto y el placer de estar con el otro. En esta misma línea, para Elias y Dunning (1992) la sociabilidad consiste en el encuentro “para disfrutar de la mutua compañía, es decir, para gozar de la calidez emocional, la integración social y la estimulación que produce la presencia de otros” (p. 152). Justamente, varias investigaciones realizadas en nuestro país mostraron que lo que más extrañaron las y los estudiantes fue la sociabilidad intrageneracional que les brindaba habitar los edificios escolares (di Napoli, Gogolino y Bardin, 2022; Ministerio de Educación Argentina y UNICEF, 2021; Szapu et al., 2022).

La pregunta que realizamos a los y las estudiantes de las escuelas en nuestra investigación apuntaba al regreso a la presencialidad durante 2021; sin embargo, es necesario tener en cuenta que sus impresiones están atravesadas por la vivencia de la escolaridad en tres tiempos: antes de la pandemia, durante su transcurso y a partir del regreso a las escuelas hasta mediados de 2022.

La escuela, en tanto ámbito socializador y espacio de subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1998) que estructura la experiencia escolar, sufrió transformaciones durante la pandemia e implicó sucesivos reacomodamientos y readaptaciones en el regreso a la presencialidad. ¿De qué modos impactaron emocionalmente en las y los estudiantes los diversos formatos escolares? ¿Cómo construyeron su experiencia escolar durante este proceso?

El contexto de pandemia desajustó (al menos en parte) la organización social del tiempo y el espacio. En este sentido, cobra relevancia la dimensión espacio-temporal al momento de analizar las sensaciones y emociones que se movilizaron al regreso a las escuelas. Como sostiene Escolano (1993), el cronosistema escolar sirve para ajustar el “reloj biológico” y los biorritmos a un determinado sistema social y cultural. Es decir que la temporalidad escolar va más allá de la escuela y tiene impactos en la vida emocional de las y los jóvenes.

Siguiendo a Elias (1989), entendemos al tiempo como una institución social que cambia según el grado de desarrollo de las sociedades. En el caso de sociedades capitalistas contemporáneas como las nuestras, el tiempo ejerce una coacción sobre los individuos que se torna omnipresente e inevitable. El tiempo se

vuelve una segunda naturaleza, que lleva a olvidar su cualidad de construcción social. Solo en momentos de crisis y/o ruptura es posible sentir la fuerza estructural de su coacción.

METODOLOGÍA

El trabajo de campo¹ fue realizado en seis escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) durante el segundo semestre del año 2022. La selección de las escuelas fue intencional, buscando diversificar la muestra en términos cualitativos: tipo de gestión, tipo de jornada, tamaño de la institución y sector social predominante del alumnado (Tabla 1).

Para la construcción de los datos se realizaron observaciones participantes de diversos espacios escolares, se tomaron notas de campo, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes e integrantes de los equipos de orientación y directivos, así como grupos focales tanto a estudiantes como a docentes. Cabe señalar que en cada escuela se trabajó con dos cursos del ciclo superior, ya sea el último o el anteúltimo año del nivel secundario. En cada curso se aplicó una breve encuesta que incluyó un sociograma, con el objetivo de conocer particularidades del curso y su entramado grupal.

Los indicadores para caracterizar cualitativamente el sector social de las instituciones fueron los siguientes: valor de la cuota, porcentaje de subsidio y/o aportes a la cooperadora (si existía), máximo nivel educativo de las personas adultas del hogar y percepción del equipo directivo sobre su público escolar.

El corpus empírico que analizamos en este artículo está compuesto por las encuestas realizadas en los 12 cursos, que fueron respondidas por 243 estudiantes, y 23 grupos focales, en los que participaron 131 jóvenes. Tanto en la encuesta como en el grupo focal les preguntamos cómo se sintieron cuando regresaron a la escuela de forma presencial. En el primer caso se les pidió que completaran la frase “*Cuando volvió la presencialidad a la escuela me sentí...*” En el segundo caso la conversación del grupo focal comenzaba pidiéndoles que anotaran en un papel (sin mostrarlo) una palabra que represente lo que sintieron cuando regresaron; luego se les pedía que lo mostrarán y comentaran por qué eligieron esa palabra; y finalmente le pedíamos a todo el grupo que las agrupe, separe o relacione en función de los significados que les asignaba.

La estrategia de análisis fue temático-inductiva, partiendo del material empírico desde un enfoque interpretativo. En el caso de la encuesta, cuya respuesta

1 Se realizó en el marco del Proyecto PICT 2020-SERIE A-02626 “Convivencia y sociabilidad juvenil en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. Un análisis de la experiencia escolar a partir de la pandemia”. RESOL-2022-3-APN-DANPIDTYI#ANPIDTYI, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Período: 2022-2025. Investigador responsable: Dr. Pablo Nahuel di Napoli.



Tabla 1. Descripción del perfil de las escuelas

Características escuelas	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4	Escuela 5	Escuela 6
Tipo de gestión	Estatal	Privada (s/sub.)	Estatal	Estatal	Privada (sub. 50%)	Privada (sub. 80%)
Tipo de jornada	Completa	Completa	Simple	Simple	Completa	Simple
Jurisdicción	CABA	CABA	PBA	CABA	PBA	CABA
Secciones	12	6	6	33	36	20
Estudiantes por curso	20	24,5	18,7	24,2	31,1	39,95
Respuestas de la encuesta	29	45	16	31	53	69
Grupos focales	4	5	2	2	4	6
Familiares con nivel superior completo	52%	84%	38%	13%	70%	61%
Sector social	Medio	Alto	Bajo	Bajo	Medio-Alto	Medio

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo

a analizar era abierta, en un primer momento se realizaron una serie de agrupamientos por afinidad temática, y en un segundo momento se hizo una recodificación dicotómica entre impresiones agradables y perturbadoras.

Cabe destacar que, como se observa en la Tabla 2, los y las estudiantes también expresaron sensaciones que no pueden encuadrarse en polos dicotómicos, por lo que decidimos codificarlas por separado. Si bien a lo largo del artículo se cuantifican las respuestas y se realizan lecturas en base a porcentajes, el análisis fue cualitativo y no se buscaron diferencias significativas dado el N total de la muestra. Mientras que para el procesamiento y análisis de la encuesta se utilizó una planilla de cálculo, en el caso de los grupos focales se utilizó como soporte el programa Atlas.ti, con el que se analizaron temáticamente las argumentaciones, fundamentaciones y descripciones que realizaron las y los estudiantes entrevistados sobre sus sensaciones en el regreso a la presencialidad.

Para la presentación de los resultados se anonimizaron los nombres, tanto de las escuelas como de las y los jóvenes que participaron, a los fines de preservar la identidad y confidencialidad de las instituciones y las personas.



Tabla 2. Recodificación de sensaciones y agrupamiento de impresiones

Sensaciones	Impresiones
Contento/feliz/emocionado/vivo/libre	Agradables
Bien/muy bien/satisfecho	
Mejor/aliviada	
Cómodo	
Confundida/perdida/descolocada/ desacostumbrado/desordenado	Perturbadoras
Abrumado/agobiada/sobrecargada/ cansada	
Ansioso/nervioso/preocupado	
Miedo/asustado/inseguro	
Incómodo	
Disgustada/sin ganas de volver/aburrido	
Mal	
Solo	
Triste	
Vergüenza	
Rara/o	Rara/o
Igual/normal/lo mismo	Igual/normal/lo mismo
Cambiado/diferente	Ni alegres ni perturbadoras

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de la encuesta

CARACTERIZACIÓN DE LAS IMPRESIONES ESTUDIANTILES AL VOLVER A LA PRESENCIALIDAD

En la Tabla 3 podemos observar las diferentes impresiones que experimentó el estudiantado al regresar presencialmente a sus escuelas. Destacamos el alto porcentaje (45%) de sensaciones agradables que les produjo volver a la escuela, aunque no estuvo exento de sensaciones perturbadoras (el 22% de jóvenes las vivenció).

Asimismo, 11% del estudiantado tuvo ambas impresiones de forma simultánea o contrapuesta. Esto da cuenta de ciertos contrastes y sensaciones encontradas



Tabla 3. Tipo de impresiones por cantidad y porcentaje de estudiantes

Tipo de impresiones	N°	%
Agradables	109	44,9%
Perturbadoras	54	22,2%
Raro/a	38	15,6%
Agradables y perturbadoras	26	10,7%
Igual/normal/lo mismo	16	6,6%
Ni agradables ni perturbadoras	5	2,1%
Sin clasificar	5	2,1%
Total estudiantes	243	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de la encuesta

que experimentaron al regresar a la escuela, así como también de cambios en sus estados anímicos a medida que fue transcurriendo el tiempo. A modo de ejemplo, mientras un estudiante decía que se sentía “triste y feliz”, otra respondía “bien pero después muy sobrecargada (este año)”.

Por otra parte, la tercera impresión más nombrada fue la de sentirse raro/a (16%). Se trata de una respuesta que evidencia cierta dificultad para enunciar una sensación concreta asociada al nuevo contexto que vivía. Esta sensación fue más experimentada por los varones (20%) que por las mujeres (13%). Quienes expresaron sentirse igual o normal, o no expresaron ninguna valoración sobre sus impresiones, constituyeron menos del 10% del total.

En términos de género solo encontramos diferencias mayores a cinco puntos en las impresiones negativas y rareza. Mientras fueron las mujeres quienes más expresaron haber vivido sensaciones negativas (23% frente a 16%), los varones dijeron sentirse en mayor medida raros (20% frente a 13%). Estas diferencias podríamos interpretarlas haciendo una lectura en términos de la cultura patriarcal, que suele promover una mayor dificultad subjetiva de los varones en la expresión de sus emociones (Ahmed, 2021; Reeser, 2019), al no poder nombrar claramente sus sensaciones o evitando verbalizar sentimientos perturbadores que los ubicarían en un lugar de vulnerabilidad. De hecho, fueron también los varones quienes más expresaron sentirse “igual” o “normal” al regresar presencialmente al colegio o mencionaron sensaciones que no implicaban emocionalidad alguna (“no sentí nada”).

Cuando nos focalizamos en cada una de las escuelas encontramos algunas diferencias claras (Tabla 4). En las escuelas de sectores sociales medio y medio-alto fue donde observamos las experiencias más contrapuestas respecto del regreso a la presencialidad. Mientras en la Escuela 6 (privada, sub. 80%, JS) encontramos

los porcentajes más altos de impresiones agradables (58%) y los más bajos de aquellas perturbadoras (10%), la Escuela 1² (estatal con coop., JC) y la Escuela 5 (privada, sub. 50%, JC) presentan, distribuidos equilibradamente, los porcentajes más bajos de las primeras sensaciones (31% y 30%) y los más altos de las segundas (31% y 36%). Por otra parte, la Escuela 2 (privada, sin sub., JC) es la que presenta los menores porcentajes tanto de sensaciones de rareza como de impresiones agradables y perturbadoras simultáneamente (9% en ambos casos). Es decir que casi el 80% de sus estudiantes expresó alguna emoción concreta. Por último, señalamos que los y las estudiantes de la Escuela 4, de sectores bajos, fueron los que más se sintieron igual o normal al regresar a la presencialidad (23%).

Tabla 4. Tipo de impresiones según escuela

Tipo de impresiones	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Total
Agradables	31%	48,9%	43,8%	48,4%	30,2%	58%	44,9%
Perturbadoras	31%	28,9%	12,5%	12,9%	35,8%	10,1%	22,2%
Raro/a	17,2%	8,9%	18,8%	12,9%	17%	18,8%	15,6%
Alegres y tristes	17,2%	8,9%	12,5%	0%	15,1%	10,1%	10,7%
Igual/normal/lo mismo	0%	4,4%	6,3%	22,6%	3,8%	5,8%	6,6%
Ni alegres ni tristes	0%	2,2%	0%	6,5%	0%	2,9%	2,1%
Sin clasificar	3,4%	0%	18,8%	0%	1,9%	0%	2,1%
Total de estudiantes	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de la encuesta

Parecería que las condiciones objetivas referidas al sector social del estudiantado o al tipo de gestión de las instituciones no serían variables que estructuren diferencias en las impresiones de las y los jóvenes al volver a sus escuelas. Podríamos hipotetizar que la disparidad entre estas sensaciones posiblemente esté relacionada

2 Este colegio no solo presenta los mismos porcentajes entre impresiones agradables y perturbadoras, sino que también tiene el porcentaje más alto de estudiantes que las experimentaron al mismo tiempo (17%).



con las estrategias institucionales implementadas por cada escuela para regresar a la presencialidad y con cómo fueron recibidas por la comunidad educativa.

Ahora bien, si cruzamos las impresiones por el nivel educativo de las familias del estudiantado, observamos la siguiente tendencia:

Tabla 5. Tipo de impresiones según máximo nivel educativo de las familias

Tipo de impresiones	Nivel secundario incompleto	Nivel superior incompleto	Nivel superior completo	Sin datos	Total
Agradables	41,2%	43,8%	47,9%	30%	44,9%
Perturbadoras	11,8%	20,3%	25,4%	15%	22,2%
Raro/a	23,5%	15,6%	13,4%	25%	15,6%
Agradables y perturbadoras	0%	14,1%	10,6%	10%	10,7%
Igual/normal/lo mismo	5,9%	9,4%	4,9%	10%	6,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de la encuesta

A medida que aumenta el nivel educativo de alguna de las personas a cargo de los y las estudiantes, aumenta también el porcentaje tanto de impresiones agradables como de aquellas perturbadoras, con mayor diferencia en estas últimas (casi 14 puntos frente a 7). Una relación inversa observamos respecto del sentimiento de rareza. Teniendo en cuenta la correlación que existe entre el sector social asignado a cada escuela y los porcentajes del nivel educativo de sus familias, podríamos afirmar que quienes tuvieron mayores soportes económicos y educativos para afrontar la escolarización virtual durante la pandemia experimentaron en mayor proporción impresiones perturbadoras al volver a la escuela. Cabe preguntarse por qué: ¿será porque son quienes más cómodos estaban cursando en la virtualidad y volver a la presencialidad les generó una mayor molestia? También nos queda la pregunta de por qué quienes pertenecen a familias con menor nivel educativo son quienes en mayor medida se sintieron “raros/as”.

Asimismo, cuando nos enfocamos en el tipo de jornada de la escuela (doble o simple) encontramos una variable más taxativa que el nivel socioeducativo de las familias para comprender las diferencias de las impresiones que experimentaron las y los jóvenes (Tabla 6).

Los y las estudiantes que regresaron a sus escuelas con doble escolaridad expresaron un mayor porcentaje de impresiones perturbadoras y otro menor de impresiones agradables respecto a quienes asisten a escuelas de jornada simple. Aquí vemos el peso claro de una dimensión institucional estructural (el tipo de

Tabla 6. Tipo de impresión según Jornada Completa (JC) o Jornada Simple (JS)

Tipo de impresiones	JC	JS	Total
Agradables	36,15%	50,41%	44,9%
Perturbadoras	31,54%	10,57%	22,2%
Raro/a	13,85%	16,26%	15,6%
Alegres y tristes	13,08%	7,32%	10,7%
Igual/normal/lo mismo	3,08%	9,76%	6,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de la encuesta

escolaridad), más allá de que las escuelas de doble turno regresaron presencialmente a dicha modalidad paulatinamente y con idas y vueltas.³ De hecho, recién a comienzos de 2022, año en que realizamos la encuesta, recuperaron la doble escolaridad completa.⁴ Es decir que las y los estudiantes que más tiempo diario pasan en la escuela son quienes vivenciaron el regreso a la presencialidad de una forma más perturbadora.

Los datos hasta acá presentados pueden ponerse en diálogo con un estudio previo realizado con el equipo de investigación durante 2020, en plena pandemia.⁵ Allí encontramos que el estudiantado que tenía mejores condiciones objetivas para afrontar la continuidad pedagógica, tanto en términos de conectividad y disposición tecnológica en el hogar como desde la oferta de las instituciones educativas (plataformas educativas, clases sincrónicas, etc.), fueron quienes la experimentaron de modo más alienante y, por tanto, la modalidad virtual de escolarización se les presentó en mayor proporción como uno de los mayores desafíos de la pandemia (di Napoli et al., 2022). Si bien son estudios con metodologías e instrumentos de recolección diferentes, destacamos que los cambios que impuso la pandemia –tanto la virtualización forzada de las clases,

- 3 Durante 2021, las tres escuelas de doble jornada organizaron las burbujas por turnos y cada semana cada burbuja iba media jornada y a la siguiente asistía al turno opuesto al anterior.
- 4 En los grupos focales de las escuelas de jornada completa, las y los jóvenes reflexionaron en torno a por qué ahora les resultaba difícil la doble escolaridad respecto a la prepandemia. Una de dichas reflexiones giraba en torno a que el regreso a la presencialidad protocolizada en burbujas les hizo “descubrir” que les quedaba más tiempo para descansar o hacer otras actividades por fuera de la escuela.
- 5 Se trata del Proyecto PICT-2018-01636 “Conflicto, violencia y convivencia en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. Un análisis de sus vinculaciones con las formas de sociabilidad juvenil que construyen las y los estudiantes”, con sede en el IIICE y desarrollado entre 2020 y 2022. Res. 2019-401-APN-DANP-CYT#ANPCYT. Investigador responsable: Dr. Pablo Nahuel di Napoli. Allí se llevó a cabo, entre los meses de junio y agosto, una encuesta virtual a 499 estudiantes de ocho provincias de Argentina.



en un caso, como el regreso presencial a las escuelas, en el otro— han sido más desafiantes o difíciles de sobrellevar para quienes tienen una escolaridad más intensa. Cabe preguntarse si estas diferencias no existían previamente a la pandemia. Justamente, en otra investigación⁶ realizada en 2019 en una escuela de gestión estatal de jornada simple y en una escuela de gestión privada bilingüe con doble escolaridad, los y las estudiantes de la segunda ya nos advertían del cansancio que les generaba estar todo el día en la escuela y que por momentos “uno no aguanta”.⁷ Como sostiene Saraví (2015), “esta experiencia endogámica, monótona, segura y previsible puede resultar sofocante y conducir a un aburrimiento profundo, e incluso al desprecio de ese mismo entorno” (p. 113). En ese entonces, el celular —a través de las redes sociodigitales— les permitía salir virtualmente de ese entorno escolar totalizante y comunicarse con otras amistades ajenas a la escuela o con familiares que no frecuentaban seguido (di Napoli e Iglesias, 2021). Durante la pandemia, el celular fue en muchos casos el instrumento de conexión con la escuela.

VOLVER FUE ALEGRÍA, FELICIDAD Y LIBERTAD

Asistir presencialmente a la escuela implicó para el estudiantado volver a una cierta “normalidad” en términos de regresar a un espacio, rutina temporal y actividades que existían previamente a la pandemia, es decir, a un mundo conocido. Eso generó en la mayoría de los casos una emocionalidad asociada a sensaciones de bienestar. Sin embargo, ese mundo al que volvieron no fue el mismo ni tampoco ellos y ellas eran los/as mismos/as, lo que generó una serie de malestares.

Quienes se animaron a describir más extensamente sus sensaciones en la encuesta se refirieron a la alegría de volver a estar cuerpo a cuerpo con sus amistades o compañeros/as (“Me sentí contento ya que volví a estar más apegado a mis compañeros”), poder salir de la casa (“Bien en cierto sentido por la fatiga de estar en casa mucho tiempo”), recuperar la antigua rutina (“Contenta, ya que pude retomar mi rutina, ver a mis amigos y profesores”), volver a tener clases presenciales (“Muy bien, ya estaba harta de tener que hacer el colegio virtual”) y dejar una etapa en la cual no la pasaron bien (“Muy bien, porque la segunda cuarentena de

6 Proyecto FILOCyT FC-1918 “Conflictividad y estrategias de convivencia en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un análisis sobre sus vinculaciones con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico desde la sociología de la educación”, con sede en el IIICE y desarrollado entre 2019 y 2021. Res. CD 1570/19. Director. Dr. Pablo Nahuel di Napoli. Codirectora: Dra. Andrea Iglesias. El trabajo de campo se realizó en dos escuelas secundarias de CABA que tenían, cada una, población estudiantil de sectores sociales contrastantes (en un caso alto y en el otro bajo).

7 En los grupos focales de la Escuela 2 emergió el debate sobre si el cansancio o agobio de la doble escolaridad es una consecuencia de la pospandemia o era una sensación previa al cierre de las escuelas.



2021 fue mucho más difícil sobrellevarla emocionalmente y la escuela me devolvió una rutina y una estabilidad que necesitaba”).

La alegría, la libertad y la felicidad fueron los estados emocionales más mencionados en los grupos focales:

[*Felicidad*] porque la verdad toda esta situación, toda, estar en la pandemia, los Zooms, todo esto de las semanas, lo que sea... Fue horrible, pero horrible [*enfatisa*]. O sea, realmente yo anhelaba con todo mi corazón volver... [*se ríe y se toca el pecho*]. Es más, estaba tan feliz que dije “yo cuando vuelva a la escuela grabo un video” y es más, lo borré porque soy una salame [*risas*], pero me acuerdo que grabé todo [*enfatisa*] desde que me levanté, en el colectivo [*risas*]. (Natalia, E1)

[*Felicidad*] porque durante la cuarentena yo también sufrí lo que era... entonces volver a clases, volver a la normalidad, digamos, era volver a estar integrada. Era tener un alivio, era volver a ver a las amigas, su tiempo. También poder estar en clases presenciales no es lo mismo que estar virtualmente. Entendés mucho por tener que desarrollar lo que es socializar. (Luana, E2)

[*Felicidad*] por volver a ver a mis amigos. (Santos, E4)

[*Libertad*] Y también, o sea, es un poco lo que decían todos, como volver a eso, a la normalidad, que, si bien estuvo bueno en un punto estar solo, porque quizás en la efusividad que tenemos en el día a día es como tomarte un tiempo para vos, en soledad, y a veces no está el espacio para hacerlo, y para compartir más con nuestras familias, que a mí me pasó eso. Compartí mucho con mis papás, que eso no lo hacía durante la vida normal porque no tenés tiempo. Pero me parece que fue un exceso de eso y que... Se nos quitó la libertad en todo sentido, de poder salir con gente, o socializar, el poder ver también a nuestras familias. Por suerte no me pasó, pero mucha gente perdió familiares y no tuvo la libertad de poder despedirlos. Entonces nada, o sea, como que es desde distintas partes, no solo nosotros como alumnos sino como ciudadanos. (Nuria, E5)

[*Alegría*] Me sentía feliz porque volví a ver a todos. Porque apenas empezamos era solo la mitad del curso, que eran burbujas. Y después volvimos todos. Y había gente que no veía hace un montón, porque con mis más amigas capaz sí nos veíamos, pero a los demás no y tenía ganas de verlos a todos. (Corina, E6)

Como podemos observar, una de las principales dimensiones que aparece es la sociabilidad escolar, la posibilidad de volver a encontrarse con sus amigas/os y compañeras/os. Consideramos que estos sentimientos guardan relación con la recuperación de la sociabilidad en tanto zona de juego. Como menciona Simmel (2002), la sociabilidad es un símbolo atractivo de liberación y alivio que las personas encuentran al estar juntas porque sí, ya que posibilita diluir o alivianar el peso de las obligaciones y la gravedad de la vida. Decimos, junto a Winnicott



(2013), que la sociabilidad habilita una zona intermedia, un espacio transicional,⁸ que dispone a sus integrantes a una mayor fluidez emocional. Las sociabilidades juveniles que construyen las y los estudiantes entre sí constituyen en muchos casos un espacio intersticial que favorece el ensayo, la distensión, como así también la tramitación de sus experiencias emocionales. Justamente, la pandemia suspendió uno de los principales lugares de encuentro⁹ entre jóvenes, que permitía cierto intercambio lúdico y de distensión emocional.

La alegría que les generaba volver, sobre todo entre estudiantes de sectores populares, también estaba asociada a poder estudiar en el aula de forma presencial:

[Alegría] al volver, porque no entendía las clases a través de las compus. (Irma, E4)

[Alegría] el aislamiento te hacía sentirte un poco triste, ¿entendés? Como alejado de los demás. Y en la escuela, además de estar en Zoom, no conocías a tus compañeros a veces porque siempre iban cambiando. Y no los conocías de nada. Y las cámaras no era igual que como estar en presencial, es como que se siente más el entorno de estudiar cuando estás en el aula. (Selene, E3)

En términos generales, el estudiantado sostenía que no era lo mismo tener clases virtuales que estar aprendiendo dentro del aula, valoraban mucho más esta última modalidad. Pero en el caso de algunos estudiantes de sectores populares, que contaban con menos soportes en el hogar¹⁰ y donde las clases virtuales sincrónicas fueron menos frecuentes que en las otras escuelas, lo expresaban emocionalmente en términos de alegría.

Volver a la escuela, por otro lado, trajo un fuerte sentimiento de libertad, expresado en una necesidad acuciante no solo de “salir” de sus casas, sino también de “salir” de un estado emocional de sufrimiento producto de la sensación de soledad y aislamiento que experimentaron varias y varios estudiantes. La situación de excepción que impuso la pandemia y que estudiantes como Nuria (Escuela 5) vivieron como un momento de reflexión sobre uno mismo o para pasar tiempo en familia, a medida que se fue prolongando, empezó a experimentarse de forma más general como falta de libertad y/o agobiante:

[Libertad] porque estábamos muy... estamos encerrados y cuando vine acá, tengo más libertad, estar con mis compañeros. (Alejandra, E4)

8 El autor define al espacio transicional como una zona intermedia de experiencia, que no pertenece del todo ni al terreno de la ilusión ni al terreno de la realidad. Este espacio “compartido” permite al sujeto jugar y crear.

9 Si bien las y los jóvenes están obligados a ir a la escuela, una vez allí despliegan modos de relacionamiento con los demás.

10 Nos referimos a espacios, silencios, tiempos, recursos y ayuda familiar para tener las clases virtuales.



[*Libertad*] porque nada, me sentí como libre de poder volver a mi vida medianamente normal. (Emilce, E6).

Lo que el estudiantado manifiesta resulta coincidente con el informe presentado por UNICEF y la OEI (2023) sobre jóvenes y escuela secundaria, donde se menciona que la posibilidad de retomar las actividades suspendidas durante la pandemia y reencontrarse con sus pares son aspectos que han tenido su correlato en una autopercepción más positiva sobre su estado emocional.

En algunos casos, como nos expresaron en la encuesta dos estudiantes de escuelas de gestión privada, este regreso a la presencialidad fue expresado en términos vitales:¹¹

[...] viva otra vez. La pandemia fue una etapa oscura en mi vida, en la que me sentí completamente sola y aislada de mi realidad, por lo que haber vuelto a la presencialidad fue una gran noticia para mí. (Tamara, E5)

[...] vivo de vuelta, volví a mi vida cotidiana, porque podía disfrutar más la educación al estar acompañado de mis amigos/compañeros. Además, en cuanto a lo institucional, sin duda la presencialidad es mucho mejor a la hora de aprender, interacción cara a cara, más participación, clases más didácticas. (Valentín, E6)

Se trata de estudiantes que padecieron mucho la pandemia, entre otras cuestiones, al sentirse aislados/as, encerrados/as y solos/as. En estos casos, regresar a la escuela significó volver a sentirse vivo/a.

VOLVER FUE RARO

Como mencionamos en el apartado de caracterización de las impresiones estudiantiles, el regreso a la presencialidad también se vivió con una sensación de rareza:

[...] para mí fue raro volver a esa rutina, eh... y no sé, capaz me levantaba cuando quería, hacía algún día los trabajos y todo. Volver acá fue un poco raro, volver a acomodarse a esa rutina después de tanto tiempo. (Tito, E1)

O sea, como que nos volvimos a readaptar a venir al colegio, y más cuando empezamos a venir todos los días, porque sí es verdad que empezó tipo día de por medio, con las burbujas y todo eso, pero fue como raro saber que era lo que conocíamos de toda la vida pero que a la vez no estábamos acostumbrados. (Vicky, E6)

11 Si bien en este artículo no recuperamos la voz de los docentes, cabe señalar que esta sensación también fue expresada por una docente de la Escuela 3, que se quebró emocionalmente ante la misma pregunta que le hicimos al estudiantado.



Rara, después de dos años sin presencialidad, volver se sintió como un nuevo comienzo. (Encuesta, E4)

[...] porque era un cambio muy grande, volver a salir y estar en un aula, volver a participar y ver a los profesores; aparte, como dijo A, volver a las burbujas que no estábamos acostumbrados y te daban mitad de cosas para hacer en una burbuja y mitad para otra burbuja, era raro, además no podías estar con el resto, se dividió el curso mucho. (Carina, E5)

Raro, xq no veía a mis compañeros hace un año y como hasta que me sentía como incómodo. (Encuesta, E6)

El “fue o era raro” responde a diferentes circunstancias que se relacionan entre sí. Volver implicó retomar o recuperar una rutina espaciotemporal a la que corporal y mentalmente, luego de más de un año de virtualidad, se habían “desacostumbrado” y tuvieron que volver a “readaptarse”. Aquel mundo conocido y que muchos y muchas anhelaban recuperar, cuando efectivamente llegó, generó confusión, desconocimiento, extrañeza; en síntesis, se sintió “raro”. Se volvió a una escuela conocida (por más que hubo estudiantes que cambiaron de colegio durante la pandemia) pero con una dinámica escolar protocolizada, por tanto nueva y diferente, a la que tuvieron que acostumbrarse.

Porque me había re desacostumbrado, tipo... Pandemia, estar todo el tiempo en mi casa, y después de la nada salir y ver de vuelta a todos mis compañeros, amigos. Entonces era como muy raro. (Primavera, E1)

Por otra parte, también la copresencia corporal dentro del aula, incluso al estar divididos en burbujas, con personas que hacía tiempo no se veían, generó sensaciones de rareza al no saber de qué hablar, cómo vincularse, no conocerse o sentirse distantes e incómodos/as compartiendo un mismo espacio. Podemos pensar la “rareza” a partir de una sensación corpopsíquica generada por el contexto atípico y excepcional no experimentado socialmente de modo previo y, por tanto, sin posibilidades de referencias a una historia pasada (Ahmed, 2015).

Estar físicamente en la escuela habilita un espacio compartido proclive a intercambios en los que las grupalidades van construyendo sus códigos de interacción y en donde el sentido del tacto y las cualidades personales de cada estudiante configuran modos singulares de sociabilidad. Al entrar en suspenso la materialidad de la escuela, las coordenadas grupales que orientaban los intercambios entre pares se vieron afectadas. Esto exigió por parte del estudiantado el ensayo de otras formas de estar juntos a través de la virtualidad, que reconfiguraron sus relaciones y que en muchos casos implicaron una ausencia de interacción o quiebre de cientos vínculos.

[...] en la presencialidad vos tenés un vínculo y al ver a una persona todos los días, como que ese vínculo capaz ya está hecho y es solamente ver a la persona, y como



que se va manteniendo. Creo que lo que pasó fue que en la cuarentena como que sentías esa presión de tener que mantener el vínculo porque no la veías a la persona, o sea que no había otra manera de mantenerlo si no. Entonces como que era difícil encontrar la manera de mantener un vínculo sin ver a esa persona, porque es raro hablando. Por más que hables todos los días por llamada, es como que yo siento que el vínculo no es igual, entonces para mí eso, o al menos a mí me causa mucha presión, me estresaba porque no sabía cómo mantener algo que no podía ver. (Muriel, E2)

[...] eran mis compañeros y todo estaba bien, pero al no verlos por tanto tiempo el ambiente era medio raro y distante. Pero me sentí emocionada por volver a verlos todos los días. (Encuesta, E6)

El regreso a la escuela implicó volver a formular y reactualizar los códigos de interacción social grupales, por lo que el acercamiento sociocorporal de compartir un mismo espacio se hizo carne en un sentimiento de distanciamiento subjetivo. Esta situación se vio reforzada, no solo en estudiantes que cambiaron de escuela durante la pandemia, sino también en las escuelas donde se reconfiguraron los cursos según la orientación que eligió el alumnado en el ciclo superior (E1 y E5):

[Raro] en el sentido de conocer gente nueva que la habías visto solo por cámara y otra gente que no habías visto nada en absoluto y que normalmente la encontrabas en el patio. Por eso, era raro. Estar de la nada con tanta gente... en realidad tanta gente no, porque éramos nueve nomás. Estábamos divididos en burbujas, pero era diferente. Además, yo estaba acostumbrado a estar con el mismo grupito de siempre. (Ismael, E5)

Lo “raro” puede implicar o estuvo acompañado de sentimientos tanto perturbadores —que acabamos de mencionar— como agradables (“Bastante raro pero muy bien”, E3) o todo junto (“Raro, contento, desorientado”, E3). Interpretamos lo “raro” como expresión de la ambivalencia de sensaciones y el desafío de nombrar las emociones que experimentaron las y los jóvenes, y las personas en general, al regresar a un mundo conocido pero nuevo.

Como pudimos observar en diferentes testimonios, esta sensación se fue desvaneciendo con el tiempo, a medida que los individuos afinaron los códigos de percepción para definir las situaciones cotidianas (“Raro al principio, ni bien fue pasando el tiempo me fui sintiendo más cómodo y feliz”, E6).

EL GRAN CAMBIO DE VOLVER

Al preguntarles cómo se sintieron en el regreso a la presencialidad, las voces del estudiantado remiten a un “gran cambio” en tres tiempos: el de la sorpresa ante lo inesperado (la pandemia), el esfuerzo que implicó acostumbrarse al aislamiento y un tercer momento: volver a adaptarse a la “nueva normalidad”.



[*Esfuerzo y adaptación*] Bueno, primero nada, conlleva un esfuerzo primero vivir una pandemia. Como que nadie estaba preparado. Y el después también es como, bueno, y ahora no sé mismo con el tema del barbijo y dónde me lo pongo, dónde no me lo pongo. Nos sentábamos separados, después juntos, teníamos burbujas... Fue como un montón de cosas muy distintas. El año pasado veníamos mitad del año sí, mitad no, entonces eran como muchas cosas. Entonces fue adaptarse y hacer un esfuerzo a lo que era el antes, el durante y el después. Para mí como que el día de hoy no es ni parecido a lo que era antes de la pandemia, ni durante tampoco. (Úrsula, E2)

Este “cambio” implicó un esfuerzo subjetivo para “adaptarse” y “volver a acostumbrarse” a “algo nuevo”. Durante la pandemia se produjeron diferentes cambios que no solo refieren a los nuevos contextos y dinámicas sociales y escolares, sino que las personas que volvieron a habitar esos escenarios no eran las mismas. Las y los estudiantes atravesaron muchos cambios corporales (ya sea propios de la pubertad o no), lo que exacerbó algunos sentimientos de inseguridad y ansiedad respecto de su apariencia física:

[...] cuando ves a personas después de 1 año entero es raro los cambios que tuvieron distintas personas. (Encuesta, E6)

[*Cambio y empezar de nuevo*] Y “empezar de nuevo” porque fue un año y, suena poco, pero cuando lo vives el año y estás todo el día encerrada en tu casa un año, llegas y yo creo que fue un año importante. O sea, teníamos, ¿qué? 14, 15 años. Entonces es un año que no sé, o sea, yo volví al colegio y todos midieron tres cabezas más que yo. Entonces nada, como volver a ver a todos tus amigos... ver, o sea que si cambias de amigos, ver cómo nos acomodábamos todos otra vez a convivir todos juntos y todo eso. (Carolina, E2)

Al margen de la excepcionalidad de la pandemia, se trata de un momento vital de las y los jóvenes donde el propio cuerpo por momentos se siente “raro”, al mismo tiempo que adquiere mayor centralidad, parafraseando el título del libro de Goffman (2009), en la presentación de sus personas en la vida cotidiana en las escuelas. El regreso a la presencialidad supuso un cambio de escenario mucho menos controlable expresivamente por parte de los individuos que lo que permitía el cuadrado de una cámara. Esto conlleva un fuerte trabajo subjetivo.

[*Ansiedad*] volver a acostumbrarme a tener que largar obsesiones y ver gente y volver a vestirme para el colegio. Fue como todo un proceso que me generó ansiedad y también bueno, el qué dirán, ¿no? (Carmen, E6)

Además de los cambios corporales, propios del paso del tiempo, algunas y algunos estudiantes hicieron referencia a cambios en la forma de ser y pensar.

[*Volver a la normalidad*] Obviamente que al principio teníamos como el distanciamiento y otras cosas que antes en el colegio no las teníamos, y obviamente que todos cambiamos, crecimos y siento que la pandemia como que... O sea, no solo que crecimos pero que nos hizo capaz como pensar en cosas que antes no pensábamos, pero a la vez fue como de a poco volver a lo que era antes, capaz como venir al colegio, levantarme temprano y no estar todo el día capaz en pijama o con la computadora, no estar con nadie, estar en mi casa. Fue como cambiando. (Ignacia, E2)

Desde ya que estos cambios son propios del paso del tiempo, pero interpretamos que el contexto de pandemia dejó sus huellas y constituyó un marcador temporal de ruptura y quiebre más visible.

VOLVER FUE PERTURBADOR

En este último apartado presentamos testimonios de estudiantes a quienes el retorno a la presencialidad les generó diversos malestares. Algunas de las sensaciones que mencionaron en la encuesta estuvieron asociadas a no conocer a sus compañeros/as, porque se habían cambiado de escuela o por las reconfiguraciones de los cursos en función de las orientaciones (“Al principio fue medio incomodo xq no nos conocíamos con el curso”), a dificultades para integrarse a la burbuja que les había tocado o porque se sentían abrumados con el ritmo y las exigencias del colegio (“Media perdida y confundida con la forma de evaluar”) y/o a retomar la rutina escolar (“Agotada de lo que me costó volver a la rutina pero contenta de ver a mis amigos”).

Este volver “a lo de antes”, sin que sea volver a lo conocido “exactamente”, en varios y varias estudiantes generó sensaciones como agotamiento, desconcierto, angustia, temor, estrés, entre otras. Implicaba recuperar cierta rutina anterior a la pandemia en un contexto distinto:

[*Nervios*] yo lo asocio un poco con el miedo también y me daba miedo volver a la presencialidad porque ya fue como un año sin ir al colegio literal y tenía miedo de que hayan cambiado un montón de cosas. Yo me acuerdo que cuando salí a la calle por primera vez [*risa nerviosa*] tenía miedo de no saber ni cómo cruzar la calle, entonces estaba re nervioso yo, o sea, si iba a hablar con la misma gente, si iban a ser las mismas relaciones, venía por ese lado también, si me iba a poder acostumbrar a la clase en sí porque yo venía acostumbrado a estar en mi casa y que tenía miedo también de si iba a poder estar ocho horas otra vez en el colegio. (Tadeo, E2)

Confundido y preocupado por la situación que vivimos y por cómo se podría desencadenar todo en el futuro. (Encuesta, E5)



Abrumada, fue difícil volver a acostumbrarse y fue un proceso largo de cambios e idas y vueltas. (Encuesta, E1)

Volver presencialmente a la escuela con un formato escolar protocolizado hasta ese momento desconocido y, luego, intentar recuperar la dinámica anterior a la pandemia, resultó “cansador”, “abrumador” y “agobiante” para varias y varios estudiantes, en particular para quienes asistían a colegios de doble escolaridad y ya manifestaban cierto temor de no poder tolerar ocho horas como antes.

[*Volver a adaptarme*] a lo que era una clase, a lo que era estar con el profesor. Me costó mucho también [...] porque me sentía mucho más cansado, era el primer invierno después de dos años que volvías a pasar, y como que todo eso me generaba mucho cansancio y era una señal de que tenía que volver a justamente adaptarme a lo que era eso, a eso de las clases. Estaba mucho más cansado. (Ibu, E5)

[*Volver a acostumbrarse*] No sé, fue como muy difícil [...]. O sea, tampoco fue que era idéntico a lo que era antes, que veníamos seguido también. Como que todo fue muy distinto, la forma de enseñar, como que es muy distinto tener al profesor enfrente, y preguntarle y que te responda así. No sé, también como que... Conlleva una exposición de nuevo... Sí, eso más que nada. (Gina, E1)

Cabe una mención especial a las tareas escolares y las demandas académicas, que ocasionaron un contraste entre cierto “relajamiento” respecto del estudio (durante la pandemia) y el posterior acoplamiento a un nuevo encuadre de evaluaciones y actividades presenciales que se vivieron de forma confusa y agobiante:¹²

Media perdida y confundida con la forma de evaluar. (Encuesta, E5)

[*Confusión*] porque como que veníamos de un año de pandemia donde hacíamos actividades totalmente virtuales, creamos contenidos, como mucho nos tomaban un oral, y volver acá y que te tomen pruebas escritas, o te manden actividades donde tenías que entregar... Tipo, en presencial y también por Classroom. Entonces era como todo un tema que decías ¿por dónde entrego una tarea? (Violeta, E6)

Esta temporalidad, primero “suspendida” en la situación de encierro y luego “recuperada” en el regreso a la rutina, generó sensaciones de desorganización, no solo de lo cotidiano sino de los/as propios/as jóvenes. También encontramos testimonios que mencionaron sentirse bien al regresar a la escuela, pero con el transcurrir del tiempo comenzaron a sentirse agobiados/as (“bien pero después muy

12 A esto hay que agregar que, durante la pandemia 2020 y 2021, se tuvieron que adecuar los respectivos regímenes académicos de la escuela secundaria tanto en CABA como en PBA.

sobrecargada”, Encuesta, E5).

El estudio realizado por Bericat (2022) da cuenta de cómo la transformación de la experiencia, en términos de nuevas estructuras y dinámicas relacionales, genera una sensación de crisis en el individuo. Justamente, las relaciones vinculares fueron un tercer núcleo de malestar:

[*Miedo*] porque para mí, a ver, me generó mucho miedo por un tema de dos años de incertidumbre, dos años de no saber físicamente quiénes eran mis compañeros, porque habíamos cambiado hasta de compañeros, y toda la cuarentena de 2020 fue estricta. No sabía quiénes eran, o sea, los conocía de vista a lo mejor pero no a todos, y no sabía cómo me iba a llevar con ellos, y eso me generó mucho miedo. (Vicente, E5)

[*Ansiedad*] Porque como que hace mucho... En ese tiempo hace mucho que no me hablaba con gente, era como raro volver a socializar, volver a ver otra cara, y tenía mucha ansiedad. (Ramiro, E1)

[*Miedo*] a socializar. Yo pensé que no iba a encontrarme con ellos en el primer año del Liceo, entonces fue raro encontrarme con ellos. (Osvaldo, E4)

Como hemos señalado, los nervios y el sentimiento de miedo expresan la preocupación por un porvenir incierto. Ahmed (2015) señala que, mientras más desconocemos a qué o a quién le tememos, más temible se vuelve el mundo.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado las sensaciones y emociones que el regreso a la presencialidad generó en estudiantes de seis escuelas secundarias del AMBA. La complejidad del proceso social que significó volver a las escuelas se plasma en la multiplicidad de sensaciones e impresiones contrapuestas, que van desde la felicidad y la alegría hasta el temor y el cansancio, pasando por la rareza y la confusión que generaba el gran cambio que se estaba viviendo. Retomando a Ahmed (2015), entendemos que las emociones no se encuentran en el objeto (la escuela o el mismo regreso a la presencialidad) ni en el sujeto (las y los estudiantes), sino que se configuran en dicha relación y en los modos en que estas circulan.

El regreso a la presencialidad implicó una revalorización de la escuela como espacio común y colectivo en términos de sociabilidad, así como también respecto del vínculo pedagógico. Volver a estar corporalmente con las/os compañeras/os y amigos/os, es decir, estar con otros, movilizó mayormente emociones de alegría y felicidad, pero también implicó para algunas/os cierto temor sobre cómo sería dicho encuentro e incomodidad al estar allí. La ruptura que generó la pandemia y los meses de aislamiento reconfiguró la sensibilidad de las personas, por lo que volver a estar juntas/os se percibió con cierta rareza.



La riqueza pedagógica de “estar allí” también fue rescatada por el estudiantado. Varias/os hicieron énfasis en el hartazgo que provocaba la virtualidad y la diferencia que notaban al tener las clases presenciales, por ejemplo, al poder entender mejor las explicaciones del docente o al tener la posibilidad de consultar dudas, tanto con sus compañeros/as como con sus profesores/as. Sin embargo, el cambio de modalidad también generó cansancio y agobio por el aumento de la intensidad de la escolarización. Esto se vio reflejado en mayor medida en las y los estudiantes de escuelas con jornada completa.

Como mencionamos más arriba, la pandemia representó un quiebre temporal entre un antes, un durante y un después, que puso de relieve la relación entre tiempo y emociones. El cierre de las escuelas, en tanto catalizador del sistema cronobiológico (Escolano, 1993) de las y los jóvenes, supuso una reconfiguración de su emocionalidad. La pérdida de una rutina (además de un tiempo de encuentro) y el posterior regreso a una “nueva normalidad” protocolizada, desconocida hasta ese momento, movilizó toda una serie de sensaciones y emociones diversas que hemos buscado describir a lo largo de este trabajo.

Asimismo, esta dimensión impacta en los procesos de subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1998) en función de cómo las y los estudiantes van experimentando emocionalmente el paso del tiempo. Así como algunos/as estudiantes se mostraron temerosos apenas regresaron a sus escuelas y luego se fueron acostumbrando y pudiendo disfrutar de ese proceso, otros y otras que se mostraron felices luego empezaron a sentir el agobio de sostener la nueva rutina. Por eso, la relación entre tiempo y emociones resulta relevante para seguir profundizando tanto en nuestra línea de investigación como en el campo de la sociología de las emociones.

Por otra parte, interpretamos que el contexto de la pospandemia generó una mayor sensibilidad en el estudiantado. El agobio y el cansancio que las y los jóvenes manifestaron dejan en evidencia la importancia de abrir una pregunta respecto de la cantidad de tiempo que las y los estudiantes pasan en las aulas. Somos conscientes de la importancia de la escuela como institución de la sociedad que debe garantizar el derecho a la educación de las y los jóvenes y sabemos que, en muchos casos, la escuela es el único lugar de resguardo y contención emocional de las juventudes. No obstante, creemos que la experiencia vivida nos permite reflexionar sobre estas tensiones para pensar colectivamente otros modos de seguir construyendo la escuela común que queremos.

Este trabajo buscó realizar un aporte a la sociología de las emociones en clave relacional y procesual. Proponemos abrir la mirada a los matices y a las paradojas que se movilizan en las experiencias emocionales de las y los estudiantes. Por eso, preferimos no referirnos a estados emocionales como si estuvieran cristalizados o claramente delimitados. Hablamos de sensaciones que pueden representar una emoción concreta o varias.

Por último, nuestro análisis de las emociones estudiantiles propuso una mirada crítica a la proliferación de la Educación Emocional en las instituciones escolares, que postula a modo de “recetas” y “manuales de procedimiento” cómo y qué hacer frente a las diversas problemáticas que se presentan en la vida cotidiana de

las escuelas. Nobile (2019) señala que analizar las emociones en el ámbito educativo implica problematizar su relación con los procesos de producción y reproducción de las desigualdades socioeducativas y el modo en que estos fabrican subjetividades diferentes. Este trabajo se torna aún más desafiante en el escenario actual, donde una de las principales demandas estudiantiles refiere a que la escuela dé respuesta a las problemáticas de salud mental de las y los jóvenes.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IICE*, 51, 63-79. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Acosta, F. y Graizer, O. L. (2023). Escuelas secundarias y ampliación del contexto de transmisión en pandemia. Una discusión sobre la segmentación escolar a partir de los aportes de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (ENPCP) 2020-2021. *Propuesta educativa*, 31(57), 31-57.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Alzina, P., Dabenigno, V., Piero, E. D. y Frey, A. F. (2022). Representaciones sociales sobre las políticas de presencialidad educativa en pandemia: Disputas, expectativas e incertidumbres. *Revista IRICE*, 43, 31-49. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi43.1455>
- Arfuch, L. (2016). El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política. *DeSignis*, 24, 245-254.
- Ariza, M. (2021). La Sociología de las Emociones en América Latina. *Annual Review of Sociology*, 47(1), S-1-S-19. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-082620-030256>
- Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: revista de sociología*, 62, 145-176.
- Bericat Alastuey, E. (2022). Emociones y desigualdad emocional en tiempos de crisis: La COVID19 en España. En *Cambios y tiempos de pandemia* (pp. 347-377). Sevilla: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Contreras-Vizcaino, J. J. y Zamora-Echegollen, M. A. (2023). Afectos y efectos de la pandemia en la educación superior en México. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 22(1), 73-88.
- de Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Mármol-Izquierdo Editores.
- di Napoli, P. N. e Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI(3), 11-44. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.407>
- di Napoli, P. N., Gogolino, A. M. y Bardin, I. (2022). Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes



- estudiantes en contexto de pandemia. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-25. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112>
- di Napoli, P. N., Iglesias, A., Silva, V. y Levy, N. (2021). Reflexiones en tiempos pandémicos: La materialidad de la escuela frente a la virtualidad. *Espacios de crítica y producción*, 55, 334-348.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*, 293, 130-141.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). La búsqueda de la emoción en el ocio. En *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (pp. 83-115). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Escolano, A. (1993). Tiempo y educación. Formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931). *Revista de Educación*, 301, 127-163.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). *Estado mundial de la infancia 2021. En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental en la infancia*. [sowc2021.pdf \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/sowc2021.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). *Encuesta de salud mental: Análisis cualitativo*. [Proposal-A4 \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/proposal-a4)
- Gluz, N. B., Vecino, L. y Martínez-del-Sel, V. (2022). Trabajo docente en tiempos de pandemia: Agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 74, 73-94. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5305>
- Henríquez, K. (coord.) (2023). *Juventud y Pandemia. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Santiago de Chile: Ariadna. <https://doi.org/10.26448/ae.9789566095798.64>
- Iglesias, A., Alterman, D. y Giovanardi, A. (2022). Experiencias docentes en pandemia. Las escuelas secundarias argentinas entre la virtualidad y el desafío del regreso a la presencialidad. *Voces de la educación*, número especial, 217-256.
- Kaplan, C. V., Szapu, E. y Arévalos, D. (2023). Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente. *Revista de Educación*, XIV(28.2), 61-79.
- Lara, A. y Enciso, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 13(3), 101-119. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 3(10), 69-79.
- Luna Zamora, R. (2010). La sociología de las emociones como campo disciplinario. Interacciones y estructuras sociales. En A. Scribano y P. Lisdero (comps.), *Sensibilidades en Juego: Miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones* (pp. 15-31). Buenos Aires: CEA - CONICET.
- Meo, A. I. y Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 14(1), 103-127. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>

- Nobile, M. (2017). Sobre la “Educación Emocional”: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, 22-33.
- Nobile, M. (2019). Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, 28(51), 6-14.
- Prados, M. Á. H., Álvarez Muñoz, J. S. y Belmonte, M. L. (2022). Ocio familiar en tiempos de confinamiento: Construcción y validación de un instrumento. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-21. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4792>
- Reeser, T. W. (2019). Approaching affective masculinities. En *Routledge International Handbook of Masculinity Studies*. Londres: Routledge.
- Romo Morales, G. y Agulhon, S. (coords.) (2023). *Formación de juventud en pandemia. El sentido y el lugar de los sujetos de la modernidad en crisis*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Ciudad de México: CIESAS/FLACSO.
- Sas, O. R. y Estrada, L. C. (2021). Pantallas en tiempos de pandemia: Efectos bio-psico-sociales en niñas, niños y adolescentes. *Revista Sociedad*, 42, 15-29.
- Schwal, M. A. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 42-56. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11638>
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones Fundamentales de Sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Szapu, E., Sulca, E. M. de los Á. y Arevalos, D. H. (2022). El dolor social en tiempos de pandemia. Miedo y soledad de jóvenes estudiantes ante la pérdida de soportes afectivos. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 299-325. <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.2.013>
- Winnicott, D. (2013). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

Recepción: 20/08/2023

Aceptación: 22/11/2023



Agustina Corica*, Analía Otero** y Pamela Magnoli***

Juventudes y educación secundaria: sentimientos y actividades de jóvenes en contexto de pandemia en Argentina

RESUMEN

La pandemia ha impactado de múltiples formas en la educación y en la vida de los y las jóvenes. Se presentan a continuación resultados de la investigación en curso “El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria”, que tiene por objetivo aportar al conocimiento sobre la problemática educativa en la escuela secundaria en el contexto de pandemia.

Este artículo pretende contribuir al análisis sobre la situación de los y las jóvenes en el contexto de pandemia, específicamente su vinculación y

* Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) e Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Coordinadora Académica del Programa Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina), programa en el que se desempeña como investigadora desde 2005. Doctora en Ciencias Sociales y Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Diseño y Gestión en Políticas y Programas Sociales por la FLACSO Argentina. Líneas de trabajo: vínculo educación y trabajo; transiciones juveniles; procesos de inserción laboral juvenil; políticas públicas para jóvenes. Correo electrónico: acorica@flacso.org.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4096-6841>

** Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL) (FLACSO-CONICET, Argentina). Doctora en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: juventudes; educación y trabajo; políticas públicas. Correo electrónico: aotero@flacso.org.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6774-1434>

*** Becaria Doctoral por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE) en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Licenciada en Trabajo Social por la UNRC. Profesora en Educación Primaria por el Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal. Líneas de trabajo: juventudes, trayectorias socio-educativas y políticas sociales de componente educativo. Correo electrónico: magnoli-pamela@gmail.com

desvinculación escolar, considerando sus sentimientos y actividades. Como hallazgo principal, se da cuenta de la presencia de sentimientos negativos (aburrimiento, tristeza, enojo y miedo) y de actividades virtuales (educación a distancia, uso de redes sociales/digitales); como contracara, se advierten algunas prácticas posibilitadoras para sobrellevar dichos sentimientos, siendo la escuela un lugar preponderante.

PALABRAS CLAVE

educación secundaria ▪ jóvenes ▪ pandemia ▪ sentimientos ▪ Argentina

TITLE

Youth and secondary education: feelings and activities of young people in the context of the pandemic in Argentina

ABSTRACT

The pandemic has impacted the education and lives of young people in multiple ways. The results of an investigation in progress are presented below: “School dropout in secondary school: an investigation on the framework of events and experiences, in the processes of school interruptions with young people in secondary school”; which aims to contribute to knowledge about educational problems in secondary schools in the context of a pandemic.

This article aims to contribute to the analysis of the situation of young people in the context of the pandemic, specifically their connection and withdrawal from school, considering their feelings and activities. As a main finding, the presence of negative feelings (boredom, sadness, anger, and fear) and virtual activities (distance education, use of social/digital networks) are noticed, as a counter-face, some enabling practices to cope with these feelings, being the school a preponderant place.

KEYWORDS

secondary education ▪ youth ▪ pandemic ▪ feelings ▪ Argentina

INTRODUCCIÓN

La vinculación escolar es materia de amplios debates en nuestro país, concretamente desde la ampliación del derecho a la educación, que extiende la obligatoriedad hacia el nivel secundario (Ley de Educación Nacional 26.206). Cada esfuerzo por ampliar la escolarización ha traído consigo una numerosa cantidad de niños, niñas y jóvenes que no ingresan a la escuela; que ingresan, pero no permanecen; o que, permaneciendo, sus ritmos y formas escolares no son las habitualmente esperadas (Terigi, 2009). Este trabajo se inscribe en el campo del abordaje de la desvinculación escolar como problemática compleja y multidimensional, la cual reconoce que en los procesos de vinculación/desvinculación intervienen múltiples factores



de índole individual, familiar, social, material y cultural, que confluyen y se articulan, se refuerzan y afectan simultáneamente (Corica, Otero y Vicente, 2022).

El trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica 2019-03906 “Abandono escolar: Un estudio sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria”, que es llevado adelante de forma simultánea en localidades de las jurisdicciones de Buenos Aires, Chaco, Córdoba y Salta. La estrategia metodológica adoptada en esta instancia del proceso investigativo —el cual se enmarca en la técnica de follow up— es de diseño transversal y de tipo cuantitativo, a través de la aplicación de un cuestionario autosuministrado durante los meses de agosto y septiembre de 2022 a estudiantes de 3° y 4° año de educación secundaria, dependiendo de la estructura del sistema educativo en cada jurisdicción.¹

Se parte del supuesto de que los procesos de vinculación y desvinculación de los y las² jóvenes remiten a múltiples factores que, articulados entre sí, son capaces de dotar de singularidad las trayectorias desplegadas. Nos interesa mirar los sentimientos y emociones de los y las jóvenes, de manera de conocer las formas y configuraciones de las trayectorias escolares para indagar en los procesos de vinculación y desvinculación, teniendo como contexto principal la pandemia. Dicho contexto advirtió la profundización de las desigualdades y la desvinculación escolar. “Por un lado, expone las desigualdades existentes que dotan al abandono escolar y, por el otro, contribuye a la profundización de dichas desigualdades potenciando un punto de inflexión en cuanto al sentir joven” (Corica, Otero y Vicente, 2022, p. 3). En nuestro país, las medidas del ASPO se produjeron en el período de 2020 a 2021. Es en este marco que, después de un tiempo, retomar las vivencialidades en pandemia es el puntapié para abordar la cuestión de los jóvenes en un escenario como el actual, donde las huellas del covid-19 aún se presentan en lo social y, particularmente, en las juventudes.

En este sentido, el presente trabajo refiere a los sentimientos transitados en la pandemia y las actividades realizadas para sobrellevarlos. Procesos que remiten a estructuras más amplias que les otorgan sentido, entramándose configuraciones y vivencias de los sentimientos y emociones de los y las jóvenes en procesos macro-estructurales y de coyuntura. En esa dialéctica interrelacionada es que nos interesa problematizar los procesos de vinculación y desvinculación de las trayectorias en escuelas secundarias.

1. En Salta y Chaco, la escuela secundaria tiene una duración de 5 años, es decir que la mitad del nivel medio es en el 3° año. En cambio, en Río Cuarto y el Conurbano Bonaerense, la secundaria tiene una duración de 6 años, por lo que la mitad del nivel que consideramos fue 4° año. Esta decisión estuvo vinculada con la edad teórica de los estudiantes de ambos cursos (entre 15 y 16 años).
2. Este trabajo se escribe en género masculino y femenino genérico, utilizando “lo/s y la/s”. Esta decisión no implica en absoluto el desconocimiento del lenguaje inclusivo ni deja de lado el acompañamiento a la lucha que se viene realizando y conquistando en lo que respecta al reconocimiento de las diversidades genéricas, mujeres y disidencias.

Aquí se retoman autores como Martucelli (2020), Kaplan (2020), Corica, Otero y Vicente (2022) y Saraví (2023), que desde sus aportes teóricos abonan la comprensión, problematización, discusiones y reflexiones en un trabajo que busca articular los resultados preliminares de la investigación con aspectos más amplios sobre las desvinculaciones y vinculaciones escolares.

El artículo se organiza en cuatro apartados. En el primero, retomamos y describimos el panorama de la pandemia a partir de la revisión bibliográfica, con especial atención a los efectos en la educación y en los sentimientos de los y las jóvenes del tiempo. En el segundo apartado presentamos la investigación y el abordaje metodológico del cual derivan los datos analizados en este artículo. Luego, presentamos los principales hallazgos de la investigación en relación al impacto de la pandemia en los sentimientos y las prácticas de los y las jóvenes de acuerdo a lo relevado en el trabajo de campo. Por último, hacemos algunos comentarios sobre las cuestiones identificadas y planteamos tanto reflexiones como interrogantes suscitados a partir del trabajo elaborado.

CONTEXTO EDUCATIVO DEL TOTAL PAÍS

A modo de poner en contexto los indicadores educativos a nivel país, en este apartado se vuelca un análisis procedente del Informe Estadístico del Sistema Educativo Nacional con base en el Relevamiento Anual, a partir de un estudio longitudinal desde el año 1996 hasta 2020. Allí, el Ministerio de Educación de la Nación, a través de su Dirección de Información Educativa (DIE) y en coordinación con la Red Federal de Información Educativa (RedFIE), presenta un Informe Estadístico de datos con la finalidad de poner a disposición un panorama cuantitativo del sistema educativo nacional y de su evolución en los 25 años de funcionamiento del Relevamiento Anual, principal instrumento estadístico con el que cuentan el Estado nacional y las distintas jurisdicciones en materia de generación de información educativa (Informe Estadístico Ministerio de Educación, 2022).

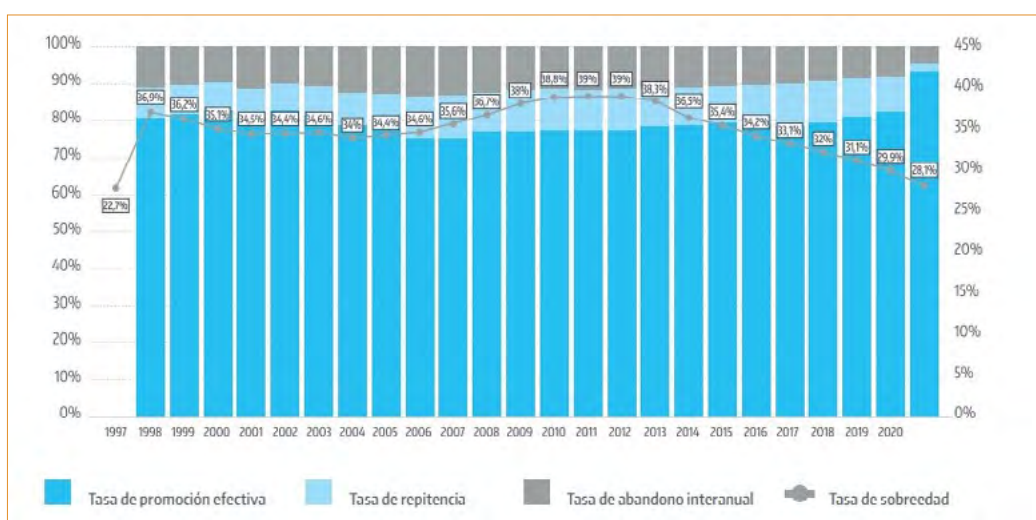
Tal como se evidencia en el gráfico 1, el abandono y repitencia interanual a partir del año 2017 comienzan a descender y sostener esta tendencia hasta el año 2020, evidenciando que no se producen mayores modificaciones en este sentido. Sin embargo, la disrupción y el cambio de valores se agudiza en el período de transición 2020 y 2021, en el que estos datos se reducen significativamente. Cabe rescatar entonces que el año 2020 representa un caso atípico, donde los datos deben ser leídos desde la excepcionalidad del contexto del covid-19, es decir, en las condiciones de regularidad y promoción únicas que se dieron en los ciclos lectivos 2020 y 2021.

Entonces, podemos decir que la tendencia del abandono escolar y la repitencia desde 2016/17 hasta 2020 no presentó cambios significativos, sino que los valores se amesetaron con el transcurrir del tiempo. Por otro lado, analizando en conjunto las tasas de sobreedad y promoción efectiva, se puede decir que la tasa de promoción fue aumentando progresivamente, acompañada por un sostenido descenso de estudiantes con sobreedad. Así, vemos cómo la sobreedad, que en 2017



era del 33,1%, en 2020 se reduce a 29,9%, mientras que la promoción efectiva de los estudiantes alcanza en 2017 el 35% y en 2020 presenta un aumento considerable aproximadamente del 36%. Su disrupción se produce en 2021, cuando el nivel alcanzado sobrepasa el 40%. En este sentido, volvemos a insistir en considerar estos datos de 2020 y 2021 desde la excepcionalidad de la cual fueron tomados y siendo el contexto particular de pandemia.

Gráfico 1. Nivel secundario. Indicadores de flujo de matrícula de educación común y tasa de sobreedad. Total país. Período 1996/2020



Fuente: Relevamiento Anual 1996 a 2020, DIE, ME

Estos datos pretenden anticipar la situación escolar de los estudiantes en 2022, con quienes nos encontramos en el estudio llevado adelante. La pandemia impactó en sus sentimientos, actividades y, en definitiva, en sus propias trayectorias escolares. Las tasas de asistencia escolar, el abandono escolar y la sobreedad contrastan en sus resultados: si bien la matriculación aumenta sostenidamente a lo largo del período, el abandono escolar sigue presente, a pesar de los numerosos intentos por mitigarlo. Dicho fenómeno es estructural en nuestras escuelas. Por otro lado,

[...] el fenómeno de la sobreedad forma parte de los denominados itinerarios de “escolaridad de baja intensidad”, que remiten a trayectorias en las que los estudiantes continúan inscriptos en sus escuelas, asisten de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares. Es posible advertir que los procesos de baja intensidad remiten a diversos tipos de vinculaciones que no necesariamente redundan en abandono, y que pueden configurar otro tipo de fenómeno, como la sobreedad. (Corica, Otero y Vicente, 2022)

En este marco de complejidad, se evidencia que aparecen nuevas formas de exclusión escolar, más sutiles y que van impactando en la trayectoria de los y las

jóvenes de manera implícita y paulatina: la repitencia y el abandono escolar serían operaciones que funcionan como mecanismos sutiles de exclusión social (Garino, 2013; Corica, Otero y Vicente, 2022).

Estos datos constituyen solo una antesala a los procesos de vinculación y desvinculación que nos interesa desandar desde este trabajo. Conocer el estado de situación a nivel macro en cada región nos permite seguir trazando este mapa que, ahora sí, procuramos complejizar y particularizar con los datos recogidos en el proceso de investigación que venimos llevando adelante.

JUVENTUDES, PANDEMIA Y EMOCIONES EN EL ESPACIO ESCOLAR. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Desde la Ley Nacional 26.206, la preocupación por sostener la educación en todos los sectores sociales de nuestro país ha llevado esfuerzos innumerables. Con mayor o menor incidencia a lo largo del tiempo, esto ha ido repercutiendo favorablemente en el aumento de las tasas de matriculación, asistencia, egreso, disminución de la repitencia y del abandono escolar, entre otras problemáticas. Sin embargo, la mitigación de problemas estructurales de la educación, como el abandono y desvinculación de las trayectorias de los y las jóvenes en las escuelas secundarias, no deja de ser un problema que persiste en la Argentina. Las políticas implementadas aún no alcanzan para retener y revincular a jóvenes que todavía permanecen fuera del sistema educativo; que ingresan, pero no permanecen; o que, permaneciendo, sus ritmos y formas escolares no son las habitualmente esperadas (Terigi, 2009).

Jóvenes que no están, jóvenes que vuelven, jóvenes que abandonan sus estudios temporalmente, son huellas de una particularidad que desafía los recorridos esperados en lo instituido de la escolaridad y reconfigura las trayectorias teóricas, siendo las trayectorias reales también parte visible de los procesos institucionales.

La pandemia de covid-19 irrumpió recrudeciendo viejas desigualdades en la sociedad y en las escuelas (Bocchio, 2020; Ruiz, 2020; Tranier, Bazán, Porta y Di Franco, 2020). Los autores Servetto, Fuentes y Balaguer (2022) han descrito y categorizado esta profundización de desigualdades en tiempos de pandemia considerando diferentes escalas; en el presente trabajo, retomamos sus hallazgos a escala regional, donde se destacan desigualdades en torno al acceso y utilización de recursos y servicios digitales (Briascó et al., 2020), el teletrabajo docente, la educación técnica y prácticas profesionalizantes (Rodríguez et al., 2020). Ruiz (2020) analiza las implicancias de la pandemia sobre el ejercicio del derecho a la educación y problematiza los efectos de algunas decisiones gubernamentales. Autores como Yuni y Urbano (2020) registran los modos en que las políticas implementadas han desestabilizado las formas de escolarización.

En el contexto de la pandemia la experiencia escolar —entendida como un conjunto de sentidos, valoraciones y creencias socialmente compartidas acerca del valor,



alcances y efectos subjetivantes que produce la socialización y la sociabilidad propuestas por el formato escolar moderno— se ha visto sometido a un fuerte proceso de resignificación. [...] Las medidas tomadas en este contexto de pandemia para evitar el contagio evidencian la relevancia social que la escolarización tiene en términos económicos, de prácticas de cuidado intergeneracional, de proceso estructurante de las rutinas personales, familiares y comunales y en las prácticas de sociabilidad y de socialización. (Yuni y Urbano, 2020, p. 111)

Narodowsky y Campetella (2020) plantean que la crisis del covid-19 evidencia la “brecha digital” entre quienes tienen o no acceso a las TIC. Múltiples aspectos que vuelven a poner en el centro de estudio a los procesos dentro de las escuelas en clave de desigualdad. Una misma pandemia, que emana cientos de formas de particularizar el mundo, lo escolar y la escolaridad acontecida. Volver la mirada a las escuelas después de un tiempo sin la fuerte presencia de la pandemia implica re-conocer las huellas que aún persisten, lo que aún permanece en las instituciones.

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

En términos de desigualdades, la pandemia tampoco implicó el mismo modo de sentirla en la población, ya que las condiciones de vida son muy distintas entre grupos sociales y territorialmente. Ahora bien, varios informes e investigaciones realizadas en pandemia relevaron los sentimientos en las juventudes. Y, en este sentido, lo socio-emocional cobra importancia en este artículo ya que se busca relevar las implicancias del contexto de pandemia en la vida de la población juventud. Antecedentes como los informes de Tapia (2020) nos permiten dar cuenta de las desigualdades de los jóvenes, reconociendo que en Argentina la condición de los sectores sociales y económicos más precarios es la perjudicada ampliamente por la crisis. Los jóvenes de entre 14 y 21 años eligieron su habitación para estar gran parte del tiempo en el confinamiento, donde el uso de redes sociales aparece en primer lugar y donde el aburrimiento, la tristeza y la ansiedad priman como emociones de los jóvenes (Tapia, 2020). En la misma línea de análisis, los sentimientos que se destacan entre los diferentes estados de ánimo son el aburrimiento o el hastío provocados por el

encierro, relacionados con la falta de asistencia al colegio, rutinas y actividades habituales. A ello se suma el deseo de volver a las aulas (Corica, Otero y Vicente, 2022; Tapia, 2020).

Saraví (2023) hace explícita esta preocupación sobre las afecciones de la pandemia en la esfera socioemocional de los jóvenes, haciendo hincapié en los incipientes estudios sobre esta temática. El autor retoma hallazgos de Sanabria (2020) en la población colombiana, donde da cuenta de que los y las jóvenes (en especial de bajos ingresos) se encuentran entre los perfiles más vulnerables, e incluso que los adultos jóvenes son el grupo que reporta mayores porcentajes de depresión (48%) y ansiedad (37%). Y estos derivan de dimensiones sociales (el aislamiento) más que médicas (el miedo al contagio o la muerte) o económicas (la pérdida de trabajo o pobreza), como suele suceder en la población adulta (Saraví, 2023).

Lo expuesto hasta aquí da cuenta de que las trayectorias escolares de estudiantes de escuelas secundarias no pueden pensarse acabadas, homogéneas y teóricas, o al menos no solo así. Convergen en las trayectorias de los y las jóvenes múltiples factores estructurales: factores extraescolares, como modelos económicos, políticos, sociales; factores coyunturales o inmediatos, que tienen que ver con las instituciones mismas, proyectos escolares, curriculum y procesos pedagógicos, entre otros. Entonces, se conjugan en un mismo espacio (la escuela) factores extraescolares e interescolares que remiten a procesos complejos, en absolutos acabados, siempre en movimiento, jamás definidos *per se*.

Diversos factores y condicionantes institucionales que podrían favorecer u obstaculizar los procesos de permanencia escolar. Entonces, los vínculos y formas de transitar la escolaridad remiten a la complejidad de las biografías y trayectorias inscriptas en su contexto, construcciones sociales y condicionantes institucionales. (Corica, Otero y Vicente, 2022, p. 346)

Así, abonamos la hipótesis de que los procesos de vinculación y desvinculación son procesos multidimensionales, heterogéneos, que remiten a un conjunto de fenómenos y situaciones instituidas a lo largo del tiempo, tales como los procesos diferenciales de acceso a la escuela secundaria, las diversas formas de desvincularse los y las estudiantes con las escuelas, las heterogéneas trayectorias educativas que distan de las esperables o teóricas, las estrategias de sobreedad y repitencia que ofrece la escuela ante dichas trayectorias y las segregaciones y fragmentaciones que ocurren entre y en las instituciones según la zona geográfica y el nivel de ingresos de las familias (Corica, Otero y Vicente, 2022).

En este marco, remitimos indefectiblemente a los y las jóvenes en su ser integral. Atravesado por emociones, sentimientos, que hacen de estas trayectorias un componente sustancial. Subrayamos así la dimensión emocional de las juventudes en contexto de pandemia, que se inscriben en procesos de desigualdad preexistentes y contribuyen a reforzar estas desigualdades, que son vividas y también sentidas. En este marco, los sentimientos pueden ser comprendidos solo si se



interrelacionan mutuamente con la dimensión estructural material de lo social y la producción de la subjetividad (Kaplan, 2020).

Los sentimientos de los y las jóvenes, sus estrategias para sobrellevarlos, forman parte del corpus diferencial que se profundiza y cobra suma relevancia en tiempos de pandemia, generando nuevos condicionantes que contribuyen a una lectura más precisa de las desvinculaciones y vinculaciones de las trayectorias de los y las jóvenes respecto al sistema educativo. La escuela representa en la juventud un espacio privilegiado, al decir del autor Saraví (2023), “un espacio fundamental de encuentro entre pares y de construcción de relaciones de amistad, de noviazgo, de compañerismo o simplemente de interacción con otro equivalente. La escuela constituye parte de la institucionalización de la adolescencia” (p. 103). En este sentido, el cierre de las mismas en pandemia interrumpió abruptamente esa institucionalización de juventud, siendo el espacio compartido, la corporalidad, el encuentro con otros lo que la virtualidad no pudo sustituir.

Las videollamadas en diferentes plataformas fueron exaltadas inicialmente como la gran solución y se emplearon en exceso a lo largo de la pandemia. Sin embargo, si bien permitieron suplir, parcialmente, las clases en su dimensión académica, fueron incapaces de hacer lo mismo con su dimensión social. (Saraví, 2023, p. 104)

En este sentido, sostenemos que uno de los efectos más crueles de la pandemia en la juventud implicó sus rasgos de sociabilidad, donde la escuela cobra primacía como espacio físico habilitado para la co-presencia, la corporalidad, el estar junto a otros, que permiten y remiten a modos institucionales de la condición joven (Miranda y Corica, 2017). Todo esto repercutió en las emociones y sentimientos de los jóvenes.

LA INVESTIGACIÓN, SU PROPUESTA Y LOS EJES DEL ANDAMIAJE METODOLÓGICO

En el presente artículo se analizan los resultados preliminares del estudio “El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria”,³ que es financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) y se desarrolla entre los años 2021 y 2024, y en el marco del Programa Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO sede Argentina). Da continuidad a una

3. Proyecto PICT 2019-03906 financiado por el FONCYT, Agencia de Ciencia y Técnica del Ministerio Nacional de Ciencia, Argentina.

línea de trabajo que se desarrolla en el Programa de Investigaciones de Juventud de la FLACSO desde 1998, abocada a los estudios longitudinales sobre trayectorias juveniles.

Dicho estudio tiene el objetivo de aportar al conocimiento sobre la problemática del abandono en la escuela secundaria a través de un estudio de seguimiento longitudinal de jóvenes que asisten/asistieron al secundario. En particular, se indagó en los procesos de desvinculación/revinculación escolar de jóvenes de entre 15 y 17 años que han asistido a la escuela secundaria en las siguientes jurisdicciones: Gran Buenos Aires, Resistencia (Chaco), Ciudad de Salta y Río Cuarto (Córdoba).

La investigación indaga en las características educativas durante la prepanemia, pandemia y pospandemia, así como en los aspectos familiares y laborales de las juventudes encuestadas. Los datos relevados pretenden aportar específicamente al conocimiento sobre la vinculación, distanciamiento y desvinculación en la escuela secundaria de las juventudes, enfatizando en la experiencia de los años recientes.

La estrategia metodológica adoptada en esta instancia del proceso investigativo —el cual se enmarca en la técnica de follow up— es de diseño transversal y de tipo cuantitativo, a través de la aplicación de un cuestionario autoadministrado a estudiantes de 3° y 4° año de educación secundaria de las jurisdicciones mencionadas, contemplando diversidades geográficas, de género y de modalidad, orientación y tipo de gestión educativa.

La primera etapa de recolección de datos se desarrolló durante los meses de agosto y octubre de 2022 en las cuatro jurisdicciones mencionadas. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario estructurado con preguntas cerradas y abiertas, el cual se aplicó a estudiantes que se encontraban cursando la mitad del secundario en 17 escuelas. La distribución de la muestra de las escuelas es la siguiente: 4 escuelas correspondientes al departamento de Río Cuarto, 2 escuelas de Salta, otras 2 escuelas de la jurisdicción de Chaco y 9 escuelas localizadas en el Conurbano Bonaerense. A su vez, en cuanto a la modalidad de la escuela, se distinguen: 11 escuelas de modalidad común, es decir el 64,7% de las escuelas de la muestra, y 6 escuelas técnicas, es decir el 35,3%. Además, 14 escuelas (82,3%) son de gestión pública y 3 de las escuelas (17,7%) son de gestión privada. Las escuelas están localizadas en centros urbanos y semiurbanos de zonas donde viven grupos familiares de sectores medio-bajos y bajos.

El cuestionario aplicado está conformado por 61 preguntas, las cuales abarcan múltiples dimensiones que intentan comprender la integralidad de las juventudes. Entre estas dimensiones se destacan específicamente: educación, trabajo, políticas sociales, recursos tecnológicos, situación en pandemia y expectativas. El objetivo estuvo puesto en poder capturar las trayectorias juveniles desde sus particularidades en las diferentes jurisdicciones del estudio. El fundamento del cuestionario también responde directamente a los objetivos propuestos en la investigación en la que se enmarca el trabajo de campo presente. En este sentido, se



detallan a continuación las dimensiones centrales, especificándose los aspectos indagados a través del cuestionario:⁴

- 1) En la dimensión *educación* se indagó acerca de las percepciones que jóvenes encuestados tienen sobre si les gusta venir o no a la escuela y sus motivos. También se consultó sobre los procesos de vinculación y desvinculación en sus trayectorias considerando la educación primaria y secundaria. Respecto a la desvinculación, se les preguntó en qué momento ocurrió esta situación, como así también los motivos y razones implicadas en eso. Del mismo modo, se indagó respecto a la re-vinculación, es decir, cuándo volvieron a asistir a la escuela y por qué.
- 2) En cuanto a la dimensión *trabajo*, se les preguntó sobre el vínculo que los y las jóvenes han tenido o tienen respecto a experiencias laborales previas y actuales, y a qué edad comenzaron a trabajar. También se les consultó sobre las condiciones de esos trabajos, si buscaban un trabajo y sobre expectativas futuras.
- 3) Respecto, por último, a la dimensión *pandemia y sentimientos*, se indagó sobre qué hicieron durante la pandemia, qué sentimientos les generó estudiar a distancia y qué complicaciones y/o dificultades encontraron, es decir, cómo les afectó la pandemia en cuanto a su vida social y emocional. También se les preguntó sobre las actividades que hicieron durante y para sobrellevar la pandemia. La pandemia fue una de las variables fuertemente consideradas en el cuestionario, ya que sus huellas significaron impactos directos en las trayectorias escolares de los jóvenes.

En total se realizaron 1165 encuestas a estudiantes de las escuelas secundarias de la muestra. El 48,7% tiene 15 años, 34,1% 16 años, 11,6% 17 años y el resto 18 años y más. Del total de la muestra, el 61,1% son hombres (712 encuestados), el 37,6% mujeres (438 encuestadas) y el 1,3% no binarios (15 encuestados).

Con relación al contexto familiar, se relevaron el tipo de casa, composición familiar, origen de ingresos, nivel educativo de la madre y demás aspectos tenidos en cuenta. Un primer perfil en cuanto a estos datos permite observar que, respecto al tipo de casa donde viven, el 87% de los jóvenes dice vivir en casa, seguido de un 10% de jóvenes que vive en departamento y el 1% del total de la muestra vive en pieza de hotel familiar/inquilinato/pensión.

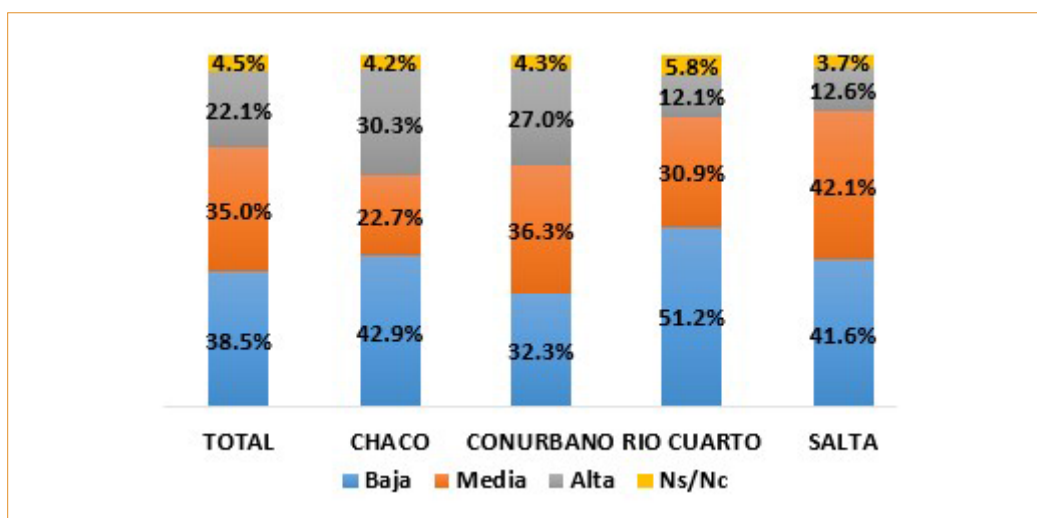
Respecto a la composición familiar, las categorías analíticas que sistematizan esta información refieren a familias ensambladas, familias extensas, familias

4. Además, en el cuestionario se relevaron aspectos vinculados con sus grupos familiares, entre ellos, los recursos tecnológicos disponibles y si recibían algún programa y/o política social, para así considerar los recursos disponibles que tuvieron para continuar estudiando. Y, por último, las preguntas también estuvieron vinculadas con la valoración de la educación secundaria, así como: ¿qué te gustaría que tenga la escuela secundaria que no tiene actualmente?

extensas incompletas, familias nucleares y familias nucleares incompletas, entre otros. Del total de la muestra, la composición familiar de los jóvenes responde a: 50% familia nuclear, 19% familia nuclear incompleta, 10% familia extensa, 8% familia extensa incompleta, 6% otros, 5% familia ensamblada y el restante 5% NS/NC.

En este marco se les consultó también sobre la cantidad de personas de su hogar que trabajan. Sus respuestas fueron variadas: el 83% de los jóvenes refirió que en sus hogares trabajan de 1 a 3 personas; el 13%, de 4 a 6 personas, mientras que el 1% indicó 7 o más personas. El restante 3% indicó NS/NC. En cuanto al nivel educativo de la madre, los estudiantes contestaron que el 38,5% no había terminado el secundario, es decir había finalizado el primario solamente, el 35% había concluido el secundario, un 22,1% tenía un nivel superior educativo, es decir habían logrado realizar alguna carrera universitaria y/o de nivel superior, y el 4,5% no sabía qué nivel educativo había obtenido su mamá.

Gráfico 2. Nivel educativo de la madre



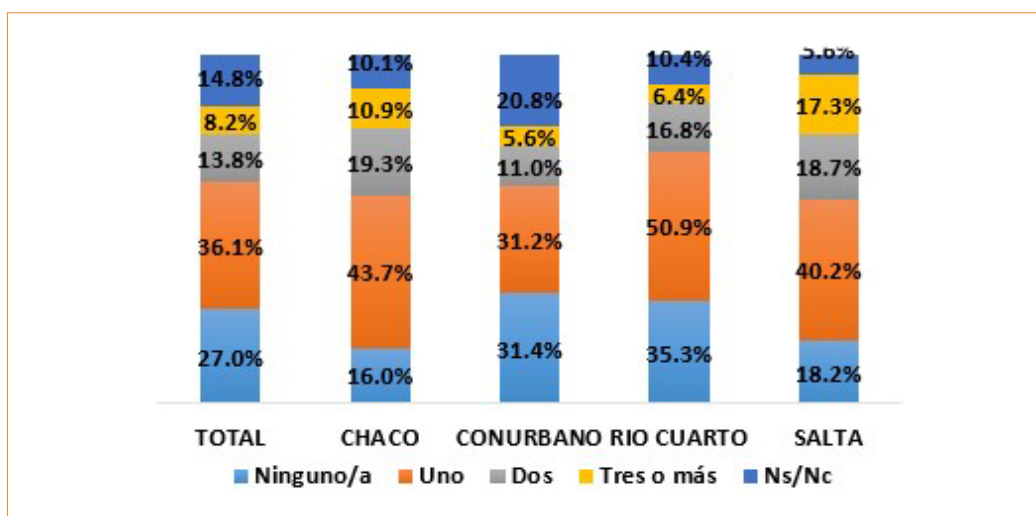
Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906

Otro de los datos relevados para caracterizar la población juvenil encuestada fue si el grupo familiar recibía alguna ayuda estatal; en este sentido, los datos dan cuenta de que el 73% de las familias recibían esta ayuda, es decir, la gran mayoría. Pero una proporción de familias recibe más de una ayuda estatal: esto representa el 22% (Gráfico 3).

Por lo tanto, de los datos relevados en la encuesta, la muestra de jóvenes encuestados da cuenta de la focalización en los sectores de más bajos recursos, de situaciones de vulnerabilidad social y económica y donde los indicadores educativos presentan mayores desventajas: abandono escolar, repitencia y sobreedad (Corica, 2022).



Gráfico 3. Programas sociales en el hogar



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

DESVINCLACIÓN ESCOLAR EN PANDEMIA

A los fines de comprender la variable de desvinculación y vinculación en torno al procesamiento de los datos, se hacía alusión al conjunto de condiciones multidimensionales que evocan estos procesos. Con relación a ello, en este apartado se analiza: si dejaron de asistir a la escuela, en qué momento, cuáles fueron las causas y/o motivos y qué actividades tuvieron que asumir o realizaron en estos eventos de interrupción escolar. También se registró si tuvieron alguna situación de repitencia durante el secundario. Esta información nos va a dar elementos para ir analizando los procesos de abandono/desvinculaciones escolares.

Para ello, se retoman datos preliminares de la investigación en curso, donde en primera instancia se pregunta si en alguna oportunidad los y las estudiantes se desvincularon efectivamente de la escuela (independientemente del nivel), situación que se presenta en el 10% de los casos; es decir, 1 de cada 10 estudiantes se desvinculó en alguna oportunidad de la escuela.

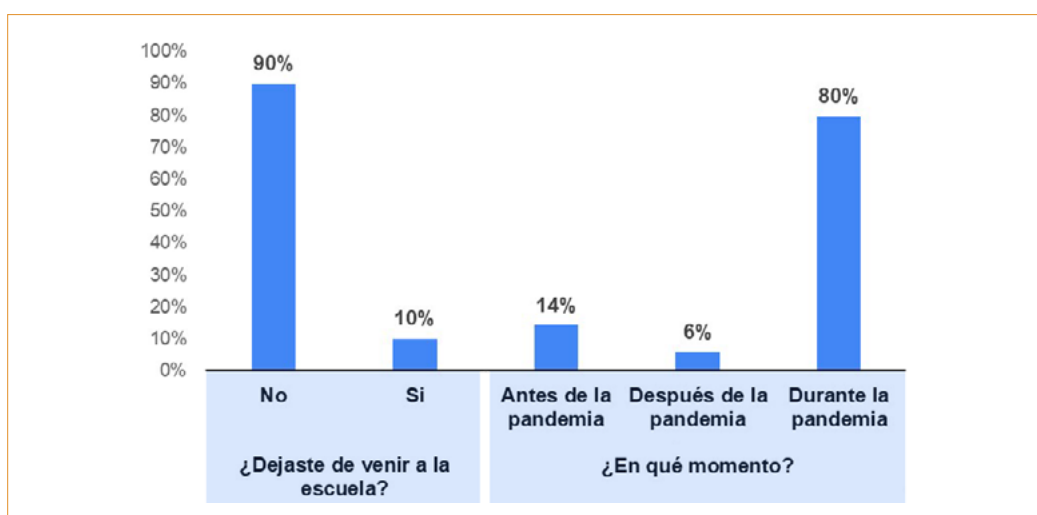
El impacto de la pandemia abarcó múltiples facetas de la vida individual y colectiva, donde la vinculación con la escuela fue puesta en tensión producto de las medidas de prevención sanitaria adoptadas por los Estados a fin de evitar contagios y muertes por el covid-19. Esto tuvo su correlato cuando se indaga sobre el período en el que se produjeron las desvinculaciones escolares de los y las estudiantes, debido a que el 80% lo hizo durante la pandemia, mientras que el 14% lo hizo antes y el 6% después de la pandemia.

Posteriormente, se da cuenta de que regresar a la escuela, a la presencialidad, tuvo un fuerte impacto, ya que no solo se volvieron a vincular aquellos que se desvincularon en época de pandemia, sino que además volvieron aquellos jóvenes que habían dejado antes de la pandemia e incluso después de esta. Es decir que en

el año 2022, cuando se lleva adelante la toma de datos, encontrábamos en la escuela a todos estos y estas jóvenes que en su multiplicidad de trayectorias habían elegido una vez más “volver a la escuela”, siendo mayor la cantidad de jóvenes que volvieron en pospandemia a asistir a la escuela secundaria.

Ante este hallazgo es evidente que la pandemia reconfiguró los circuitos y trayectorias de los y las jóvenes en las escuelas. Tal como evidencian los datos obtenidos, el mayor proceso de desvinculación de la escuela se produjo en la pandemia.⁵ Pero, efectivamente, una vez retomada la presencialidad en las escuelas, hubo un espacio para la reinserción de los y las jóvenes, tanto para aquellos que no estaban en la escuela antes de la pandemia como para aquellos que se desconectaron en la pandemia.

Gráfico 4. ¿Dejaste de venir a la escuela? ¿En qué momento dejaste de venir a la escuela?



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

En cuanto a los motivos que provocaron la interrupción en la asistencia escolar, los y las estudiantes respondieron de forma abierta a estas causantes y se procedió a recategorizar las respuestas en estas grandes variables. Considerando nuestras hipótesis iniciales vinculadas con factores sociales y escolares, se definieron las siguientes agrupaciones: 1) performance académica, 2) problemas individuales/familiares, 3) accesibilidad educativa y 4) otros motivos. En el siguiente cuadro se detallan los datos registrados.

- Desagregando los datos totales, la jurisdicción del Chaco presenta una marcada desvinculación de los estudiantes al sistema educativo respecto a las jurisdicciones del Conurbano Bonaerense, Córdoba y Salta. El 90% de los estudiantes encuestados en el Chaco dicen haber dejado la escuela durante la pandemia, índice que evidencia también las desigualdades regionales.



Cuadro 1. Causas de desvinculación escolar (2020-2021)

Performance académica	24,9%
Problemas individuales/familiares	42%
Accesibilidad educativa	17,8%
Otros	3,6%
NS/NC	11,8%
Total	100%

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

De los datos surge que la mayoría tuvo problemas individuales/familiares (42%), le sigue un 17,8% por cuestiones de accesibilidad educativa (esto se puede deber a la virtualización de la educación en el contexto de pandemia), siendo un porcentaje menor las causas vinculadas con el rendimiento académico (8,9%), causas con las cuales se vincula usualmente al abandono escolar. Por lo tanto, los datos dan cuenta de que los factores sociales y el contexto —de pandemia— serían los causales preponderantes en estas interrupciones educativas. La accesibilidad educativa, así como las problemáticas individuales/familiares, son factores externos a los estudiantes y, por lo tanto, ámbitos de intervención estatal.

Por otro lado, se les consultó sobre las actividades que realizaron durante el período de desvinculación escolar, ya que fue una manera de identificar más específicamente las causas y motivos de estas inasistencias escolares. Para ello, también se agruparon las respuestas abiertas en 4 variables: 1) tareas de cuidado/hogar, 2) actividades laborales, 3) capacitación extraescolar y 4) ocio y recreación (Cuadro 2).

En la misma dirección de lo relevado sobre los motivos y causas de desvinculación, las actividades que asumieron en esos períodos de interrupción escolar fueron: 38% tareas de cuidado/del hogar y 23,9% actividades de ocio y recreación, inclusive actividades deportivas. Esto puede deberse a los sentimientos de aburrimiento, ansiedad y/o necesidad de moverse en el contexto de pandemia, cuando no se podía salir de las casas y el confinamiento era a puertas cerradas.

Otras de las actividades fueron las laborales (17,6%), que generalmente están vinculadas con el abandono escolar, ya que muchas veces la carga horaria laboral compite con la escolar, haciendo que las necesidades de trabajar sean priorizadas frente a lo educativo. Sin embargo, no fue la actividad central ni mayoritaria de esta situación. Por último, el 13,4% mencionó que realizó actividades de formación extraescolares, porcentaje bastante alto en cuanto a lo que pensábamos registrar. Este dato podría estar señalando una desmotivación o nuevas necesidades educativas fuera del formato tradicional de la educación común.

Cuadro 2. Actividades realizadas durante la desvinculación escolar (2020-2021)

Tareas de cuidado/hogar	38%
Actividades laborales	17,6%
Capacitación extraescolar	13,4%
Ocio y recreación	23,9%
NS/NC	7,1%
Total	100%

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

Entonces, cabe destacar que la mayoría de las desvinculaciones ocurrieron en contexto de pandemia. Y, según las causas/motivos y actividades que realizaron en estos momentos de desvinculación escolar, se reconoce que existe una heterogeneidad de situaciones que configurarían procesos diversos en cuanto al abandono escolar. Aunque sí se advierte que la pandemia agudizó esta situación. La investigación marco de este artículo tiene una mirada sociológica del abandono escolar y, en este sentido, los datos obtenidos en 2022 permiten relevar puntas para pensar los eventos que pueden llegar a repercutir en un proceso de interrupciones escolares que deriven en un abandono escolar.

JUVENTUD Y EDUCACIÓN: SENTIMIENTOS Y ACTIVIDADES EN PANDEMIA

A continuación, nos interesa poner en relieve los sentimientos de los y las jóvenes en pandemia y las actividades realizadas en ese momento. Bajo la premisa de que mucho se ha escrito y hablado de los efectos de la pandemia, reconocemos que es menester volver el foco a los jóvenes, su sentir y su experiencia en este tiempo. El hito social de la pandemia no queda exento de las emociones que se transcriben en el cuerpo de los y las jóvenes generando modos particulares de gestionar, de con-vivir con las mismas. Las emociones son definidas desde cómo los jóvenes viven, significan, en este caso particular, la incidencia de la pandemia. El ambiente en el que vivieron en ese contexto y las actividades que llevaron a cabo también configuran las condiciones de vida de la población joven estudiantil encuestada. De esto también nos valemos para pensar las emociones y actividades como modos de visibilizar las desigualdades imperantes.

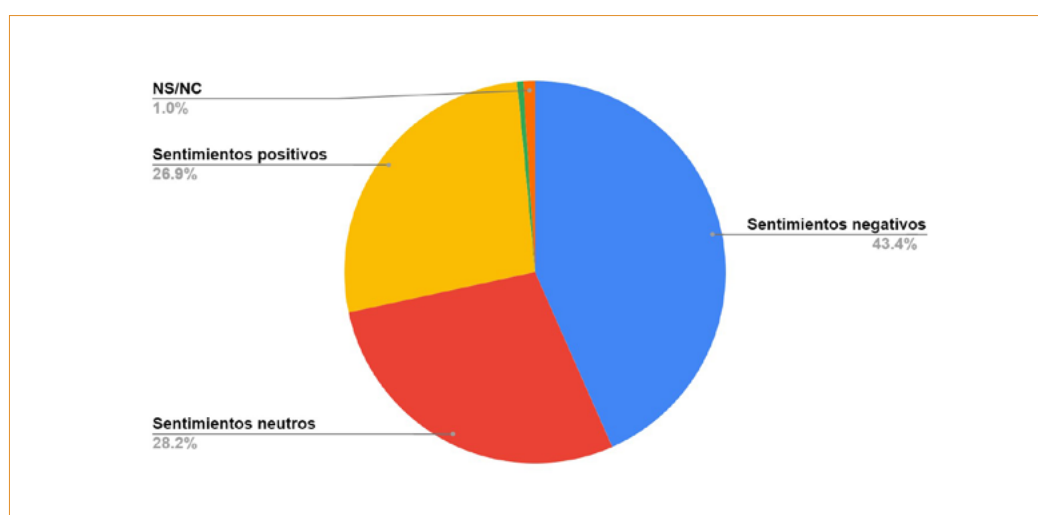
Las emociones pueden ser comprendidas solo si se interrelacionan mutuamente con la dimensión estructural material de lo social en la producción de la



subjetividad (Kaplan, 2020; Nobile, 2019). Muchos autores han realizado sus estudios bajo estas percepciones que consideran al cuerpo ruta, pistas del constructo social, aquel donde las metáforas sociales son inscriptas y particularizadas en cada sujeto, recreando así escenarios/contextos sociales diversos, tan diversos como modos de habitar juventudes (Barrera Sánchez, 2011; Kaplan, 2009; 2020; De Sena y Cena, 2014). En este marco de profundo cambio, no basta con mirar los efectos materiales, reales de la pandemia; no se trata tampoco de desconocerlos, sino que lo emocional también cobra primacía de ser visibilizado.

Para la mejor lectura de los sentimientos y emociones generados en la pandemia se decidió agrupar y clasificar a los mismos en sentimientos negativos, neutros, positivos, otros y NS/NC. En los sentimientos reconocidos como negativos se agruparon los sentimientos de: aburrimiento, tristeza, enojo y miedo; como neutros se consideraron los sentimientos de: incertidumbre, indiferencia, soledad y ansiedad; y como positivos, los sentimientos de: alegría, tranquilidad, calma y paz. En este sentido, los datos relevados dan cuenta de que los sentimientos negativos son los preponderantes en la población joven encuestada (representan el 43%), mientras que tanto los sentimientos positivos como los neutros alcanzan proporciones semejantes (un 28% de sentimientos neutros, 27% de sentimientos positivos). Un 1% quedó agrupado en otros tipos de sentimientos y tan solo un 1% no respondió la pregunta.

Gráfico 5. ¿Cómo te afectó la pandemia en cuanto a los sentimientos que te generó y genera?



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

En este sentido, retomamos la importancia de “leer las emociones de los y las jóvenes en tanto que el cuerpo es el vehículo primero de la sociabilidad, de su conquista y domesticación depende en buena medida el éxito o el fracaso de un proyecto social” (Cruz, 2013, p. 76, en Kaplan, 2020, p. 18). Esto, traducido en el

contexto de la pandemia y en las medidas adoptadas en este contexto, no deja de vislumbrar un asunto cuyo desenlace es meramente político (Martucelli, 2020) en términos de intereses, de proyectos de sociedad deseables.

Destacamos, a la luz de los hallazgos, que los y las jóvenes en pandemia no la pasaron muy bien, siendo los sentimientos de aburrimiento, tristeza, enojo y miedo las emociones predominantes entre ellos y ellas. Entonces, acordando con Saraví (2023), se sostiene que:

[...] la virtualidad, más allá de sus aportes a la continuidad escolar en su faceta académica, resultó incapaz de suplir la dimensión social en los y las jóvenes. La pandemia nos enseña que las redes sociales pueden ser un nuevo espacio de relaciones, vínculos e interacciones sociales que complementan o añaden nuevas formas de sociabilidad, pero no sustituyen la sociabilidad presencial entre pares. (2023, p. 112)

Gráfico 6. ¿Qué actividades hiciste que te ayudaron a sobrellevar la pandemia, teniendo en cuenta estos sentimientos?



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

Los datos relevados dan cuenta de esto. De las actividades realizadas por los y las estudiantes jóvenes para sobrellevar la pandemia, se destaca que un 44% hizo uso de redes sociales y medios digitales/videollamadas con amigos/familiares y un 14% compartió tiempo con otros. El 27% no especificó sus actividades, mientras que el 25% de la muestra total evidencia haber realizado actividad física para sobrellevar los sentimientos producto de la pandemia y el 19% haber realizado distintas actividades recreativas. En menor medida, se encuentran los porcentajes vinculados a actividades más solitarias como “estar acostado/dormir/nada/ quedarse en casa” (17%).

Las actividades más realizadas por los y las jóvenes en pandemia, tal como se evidencia en la tabla, son las que remiten a la individualidad, a la falta de contacto



con otro, al encierro social, al estar solo (uso de redes sociales y medios digitales, estar acostado, quedarse en casa). Podríamos inferir que las actividades se relacionan con los sentimientos.

Ahora bien, la primacía en estos hallazgos está en intentar acercarnos un poco a lo que vivieron las juventudes, a pesar de tanto confinamiento y distanciamiento (Martuccelli, 2020; Saraví, 2022). La centralidad del ser social y sus dimensiones en juego, como la presencialidad o la corporalidad, nos vuelven a poner el centro de atención en insistir en que “la sociabilidad no es un lujo, es una dimensión constitutiva de los seres humanos” (Martuccelli, 2020, p. 9). Específicamente, si trasladamos esta dimensión del ser social al proceso de las juventudes, damos cuenta de que es constitutiva, innegociable, formadora de sentido y de ser juventudes. Sin embargo, una medida atroz puso en jaque esta dimensión: el distanciamiento, y ahí la creatividad de cada joven, en tanto re-crear nuevos modos que los acerquen, los mantengan en la arena de lo posiblemente social, pero jamás acabado mediante una pantalla, mediante dispositivos tecnológicos.

En este marco, se evidencian las estrategias que cada joven es capaz de llevar adelante. Estrategias entendidas en torno a los intereses ligados a la posición que se ocupa en el campo de juego específico. Estas estrategias obedecen a regularidades y forman configuraciones que son coherentes y socialmente inteligibles, es decir, socialmente explicables por la posición que ocupan en el campo que es objeto de análisis y, además, por los habitus incorporados (Bourdieu, 1997). Es innegable que la pandemia acentuó las desventajas, las dificultades y las vulnerabilidades en tanto condiciones objetivas de existencia. En este sentido, los datos dan cuenta de que las estrategias llevadas adelante por los jóvenes responden a sus modos (habitus) de ser/habitar esta categoría. Es decir, los jóvenes “no cometen ninguna locura”, sus estrategias son esperables, responden a condiciones mucho más amplias pre-orquestadas, que les dan sentido de existencia como tales. Entonces, estrategias esperables, predecibles y por ende medibles, controlables mediante sanciones, decretos, confinamientos, distanciamientos.

Del mismo modo, por ejemplo, el confinamiento no implicó para todos las mismas condiciones de hábitat para hacerlo. La vivienda, como un lugar donde permanecían todo el tiempo, los espacios para “estar” y ocupar el tiempo, los espacios para teletrabajar o estudiar desde sus casas (Martuccelli, 2020), todo eso fue configurando los sentimientos en los jóvenes y sus estrategias para sobrellevar la pandemia, que no fue para todos igual, es decir, en condiciones “óptimas” para poder trabajar, estudiar y vivir en un espacio reducido y con muchas personas convivientes.

CONCLUSIONES

A lo largo del texto se analizan los datos relevados con jóvenes que cursan actualmente la escuela secundaria en distintas jurisdicciones de Argentina. Los datos dan cuenta de que los procesos de vinculación y desvinculación se presentan

con múltiples factores y condicionantes, procesos heterogéneos, diversos, que se escurren en el escenario escolar. Este panorama adquiere cierta particularidad por el impacto de la pandemia, lo que permite dar cuenta de las aún vigentes deudas del sistema educativo en cuanto a la asimilación de las trayectorias reales de los y las jóvenes, que sin dudas significan de modo particular datos tangibles como los que reportan las estadísticas en los niveles de matriculación y abandono escolar.

Los hallazgos producto de esta investigación subrayan la importancia de poder ver las trayectorias escolares de vinculación y desvinculación de los jóvenes considerando los sentimientos y las actividades que fueron desplegando en estos momentos de interrupción educativa y de confinamiento. Los motivos y causas, así como los sentimientos registrados, son elementos relevantes en estos procesos educativos. Es decir que, según nuestras hipótesis principales, las interrupciones escolares no están relacionadas con cuestiones meramente académicas sino con aspectos externos a la escuela (problemas familiares/personales) y con la pandemia (dificultades en la accesibilidad educativa). Esto se refuerza con la verificación de las actividades que desarrollaron en los momentos de desvinculación escolar, que la mayoría respondió que no tienen que ver centralmente con salir a trabajar, sino con cumplir tareas de cuidado/domésticas, por ejemplo.

A su vez, el relevamiento de estos eventos vuelve a poner el foco en lo social que va aconteciendo. Poner el foco en lo emocional, los sentimientos, la vivencia de los y las jóvenes y sus estrategias y acciones, es un elemento que se destaca en el abordaje de los procesos de interrupción escolar para conocer y comprender mejor cómo sobrellevan estas situaciones.

En este marco, debemos subrayar los sentimientos negativos tales como aburrimiento, tristeza, enojo y miedo, que son los que priman al momento de describir ese sentir. Sentimientos negativos que presentan directa correspondencia con lo que está pasando por “fuera” de los jóvenes. Un contexto donde prima el miedo, el contagio, lo bélico, al decir de la autora Maristella Svampa (2020), son aspectos a tener en cuenta para abordar estas problemáticas en las juventudes. Por otro lado, las acciones llevadas adelante por cada joven en absoluto son azarosas, sino que más bien dan cuenta de condiciones objetivas de existencia que permiten en mayor o menor medida crear y llevar adelante estrategias de acción.

Las actividades, aquellas que al menos los acercaban un poco más en medio de tanto distanciamiento (como videollamadas, compartir más tiempo con los distintos miembros convivientes/familiares e incluso las actividades más solitarias), fueron las que ayudaron a sostener una mínima sociabilidad.

Ahora bien, más allá de que se registraron más sentimientos negativos que positivos o neutros, más actividades individuales que colectivas, la ambivalencia en las situaciones relevadas lleva a pensar en que el anclaje al ámbito educativo es y sigue siendo relevante en la vida de las juventudes.

Por lo tanto, el significado, el sentido de la escuela como ámbito privilegiado donde, a pesar de tantas medidas de restricción, a pesar del miedo, la tristeza, la soledad, emerge este espacio como dador de esperanza, de posibilidades, es



destacable en las respuestas registradas. En este sentido, las escuelas siguen siendo ese espacio donde la mayor parte de las juventudes decide volver más allá de todo, a pesar de todo y después de todo.

REFERENCIAS

- Barrera Sánchez, O. (2011). El Cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, VI(11), 121-137.
- Bocchio, M. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://cutt.ly/vbEtY8h>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Corica, A., Otero, A. y Vicente, M. (diciembre de 2022). El abandono escolar secundario: análisis sobre los factores influyentes en las interrupciones escolares en pandemia. *Revista Sudamérica*, 17, 332-349.
- De Sena, A. y Cena, R. (2014). ¿Qué son las políticas sociales? Esbozos de respuestas. En A. De Sena (comp.), *Las políticas hechas cuerpo y lo social devenido emoción: lecturas sociológicas de las políticas sociales* (pp. 19-49). Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora y Universitas.
- Kaplan, C. V. (dir.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. México: CLACSO.
- Martuccelli, D. (2021). La gestión anti-sociológica y tecno-experta de la pandemia del Covid-19. *Papeles del CEIC*, 1, papel 246, 1-16.
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://cutt.ly/ibEtp9n>
- Saraví, G. (2023). Adolescencia, sociabilidad y pandemia: implicaciones en el bienestar socioemocional. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(1), 93-116.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa Sistema Educativo Nacional (2022). *Un análisis longitudinal: informe estadístico: 25 años de Estadísticas Educativas con base en el Relevamiento Anual 1996-2020*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Servetto, S., Fuentes, S., Balaguer, F., Tavella, M. E., Cuchan, N., Agüero, M., Belmes, A., Galarza, C., Grigioni, A., Lastra, A., Moro Eik, L., Pellizzari, L., Sánchez Escalante, C., Suertegaray, F. y Yapur, J. (2022). Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión. *RELAPAE*, 16, 14-26.
- Suasnábar, J. M. y Valencia, D. (2022). El uso de información estadística gubernamental para caracterizar desigualdades sociales y educativas en los territorios. *Propuesta Educativa*, 31(57), 58-74.
- Svampa, M. (2020). Reflexiones para un mundo postcoronavirus. En M. Svampa et al., *La fiebre: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 17-38). Buenos Aires: ASPO.



- Tapia, S. A. (2020). *Entre recomendaciones y rutinas: Jóvenes #encasa durante la cuarentena*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani y CONICET.
- Tranier, J., Bazán, S., Porta, L. y Di Franco, M. (2020). Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-18.

Recepción: 19/07/2023

Aceptación: 27/09/2023

Florencia Finnegan* y Silvina Kurlat**

Discriminación, desigualdades y educación. Los procesos de escolarización de los jóvenes en los Centros Educativos de Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

RESUMEN

El presente artículo aborda algunos aspectos de las desigualdades y los procesos de discriminación que atraviesan a los jóvenes de sectores populares en el Conurbano Bonaerense, con especial énfasis en las implicancias para sus experiencias de escolarización en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y en las estrategias implícitas y explícitas que estas escuelas despliegan para abordarlos. El análisis se enmarca en un proyecto de investigación de carácter cualitativo y expone los sentidos que construyen docentes y estudiantes en torno a estos procesos, así como los desafíos pedagógicos que acarrearán en las dinámicas institucionales, signadas por relaciones de conflicto y cooperación entre estudiantes.

* Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), con estudios de Maestría en Ciencia Política por la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad de San Martín (IDAES-UNSAM). Especializada en Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Popular. Coordina desde 2010 el Equipo de Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), que desarrolla formación específica de pregrado, grado y posgrado, actualmente la Licenciatura en Educación de Jóvenes y Adultos (CCC), investigaciones sobre el nivel secundario de la modalidad y otras actividades académicas docentes y de extensión en este campo. Correo electrónico: florfine@gmail.com

** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente se encuentra realizando el Doctorado en Educación (UBA). Formó parte del equipo de Educación de Jóvenes y Adultos de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), con tareas de docencia e investigación (2013-2021). Trabaja como docente en la UBA y en el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación, ambas instituciones situadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Ejerce como asistente técnico pedagógica en el programa Promotores de Educación (ME-CABA). Correo electrónico: silvikur@gmail.com

PALABRAS CLAVE

educación de jóvenes y adultos ▪ jóvenes ▪ discriminación ▪ desigualdades

TITLE

Discrimination, inequalities and education. The processes of schooling of young people in the Educational Centers of Secondary Level of the Permanent Education of Young People and Adults

ABSTRACT

This article addresses some aspects of the inequalities and processes of discrimination that cross young people from popular sectors in the Buenos Aires Conurbano, with special emphasis on the implications for their experiences of schooling in Secondary Education Centers (CENS) and the implicit and explicit strategies that these schools deploy to address them. The analysis is part of a qualitative research project and exposes the meanings that teachers and students build around these processes and the pedagogical challenges they entail in institutional dynamics, marked by relationships of conflict and cooperation between students.

KEYWORDS

youth and adult education ▪ youth ▪ discrimination ▪ inequalities

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, en la década de los 2000, diversas políticas públicas tuvieron como objetivo la reducción de la desigualdad y fueron significativas las conquistas en términos de igualdad de derechos y de respeto a las minorías (Heredia, 2013; Kessler, 2014). Aun así, es posible dar cuenta de la persistencia de una pluralidad de procesos discriminatorios en la sociedad contemporánea vinculados con la pertenencia de clase, el género, la edad y las identidades culturales, que impiden que estos fenómenos se limiten o disminuyan (Kessler y Dimarco, 2013; Pecheny, 2016; Soldano y Acosta, 2015; Grimson, 2014; Grimson y Karasik, 2017).

En este marco, las desigualdades rebasan los aspectos socioeconómicos y se despliegan en variados escenarios de interacción social: en las instituciones educativas, en el mundo laboral y en espacios recreativos, culturales y barriales (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016). Si bien las leyes y las prestaciones de servicios y recursos pueden contribuir a reducir las desigualdades existentes, no son suficientes para lidiar con las representaciones sociales que dan origen al prejuicio y a la discriminación (Ungaretti y Müller, 2018). Se trata de formas de dominación que adquirieron mayor visibilidad en las últimas décadas y en las que se revela la existencia de una pluralidad de procesos discriminatorios presentes en la sociedad contemporánea. Estos procesos afectan particularmente



a las y los jóvenes de sectores populares y tienen fuertes implicancias en sus procesos de escolarización.

En efecto, desde el año 2003, un conjunto de normativas nacionales se orientaron hacia la ampliación de derechos de los jóvenes: la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (N° 26.061/2005), la Ley de Educación Nacional (N° 26.206/2006), que amplió los años de escolarización obligatoria hasta la finalización del nivel secundario, la Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150/2006), la Ley de Ciudadanía Argentina, que establece el derecho al voto desde los 16 años de edad (N° 26.774/2012), y la Ley de Representación Estudiantil, creación y funcionamiento de los centros de estudiantes (N° 26.877/2013). Además, diversas políticas apuntaron a fortalecer el acceso de esta población a la salud, la educación y el trabajo: la Asignación Universal por Hijo, los programas PROGRESAR, de Salud Sexual y Procreación Responsable, Conectar Igualdad, Jóvenes con más y mejor trabajo y el Plan FinES, entre otros.

En este contexto de desigualdad social y educativa, desde hace ya varias décadas un significativo contingente de jóvenes, en Argentina y la región, continúa o culmina el nivel secundario en las ofertas de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos¹ (EPJA), denominación esta que, a modo de eufemismo, encubre que lo que caracteriza primordialmente a los y las estudiantes de la modalidad no es su edad sino su pertenencia a grupos sociales subordinados.

Con este telón de fondo, a continuación el texto aborda algunos aspectos de las desigualdades y los procesos de discriminación que atraviesan a las y los jóvenes de sectores populares en el Conurbano Bonaerense, con especial énfasis en las implicancias para sus experiencias de escolarización en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y en cómo estas escuelas los abordan. El análisis se enmarca en el proyecto de investigación “Los procesos de escolarización de los jóvenes en los Centros Educativos de Nivel Secundario del Conurbano Bonaerense. Democratización de la educación, discriminación y reconocimiento”,² cuyo trabajo de campo se realizó durante 2018 y 2019. Así, no contempla la persistencia y reconfiguración de las desigualdades educativas operadas por la pandemia del covid-19 sobre la escolarización de la población joven en el nivel secundario (Giovine, 2023).

1. La Quinta Conferencia Internacional de Educación para Adultos, celebrada en 1997 en Hamburgo, reconoce la presencia mayoritaria de jóvenes en este campo y lo renombra como “Educación de Jóvenes y Adultos” (Paoletta, 2014).
2. UNICEF- Programación científica 2018-2020. El proyecto de investigación planteó un abordaje metodológico preponderantemente cualitativo, que incluyó la selección de diversas estrategias para la recolección de la información, principalmente entrevistas en profundidad semiestructuradas, administradas en forma individual y grupal, recopilación de fuentes documentales y observación participante. Complementariamente, se analizaron estadísticas sociodemográficas.

LOS PROCESOS DE DISCRIMINACIÓN DE LOS JÓVENES DE SECTORES POPULARES EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

Los procesos de discriminación se enmarcan en lo que Nancy Fraser (2000) denomina “injusticias culturales”. Para esta autora, la dominación cultural, la falta de reconocimiento y de respeto, como dimensiones de la discriminación, resultan de la estructura cultural-valorativa, responsable de estas formas de desigualdad y sus implicancias en la constitución subjetiva. Y es que el neoliberalismo, como sistema de dominación, produce dependencias, marcos de conducta, encuadramientos mentales y corporales con efectos en la subjetividad, vinculados al “estar en falta”, “no dar la talla” o, inclusive, asumir los hechos estructurales como si fueran problemas personales (Aleman, 2019).

Paradójicamente, los procesos discriminatorios no tienen como destinatarios a las minorías en términos numéricos o estadísticos, sino atendiendo a las relaciones de poder: son colectivos subordinados, dominados y explotados de forma sistemática (Jones y Ariza, 2018). De hecho, la discriminación se inscribe en el universo de las desigualdades sociales y son los sectores subalternos los que más la sufren y quienes manifiestan mayores dificultades a la hora de reconocer el tema como un fenómeno socialmente compartido por aquellos de la misma condición social.

En este contexto, las experiencias de escolarización de las y los jóvenes de sectores populares se encuentran atravesadas por la construcción de fronteras sociales y simbólicas que regulan sus interacciones e intercambios dentro y fuera de la escuela. Estas fronteras delimitan distinciones entre “nosotros” y “los otros”, legitimadoras de prácticas, discursos y la distribución desigual de capitales y oportunidades. Se trata de sistemas de clasificación que se sostienen desde lógicas de poder invisibilizadas y representaciones en las que las desigualdades se vuelven aceptables, legítimas, necesarias o tolerables (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016). Al respecto, Kessler (2014) advierte que la tolerancia a la desigualdad sigue siendo muy elevada en la sociedad argentina, aun en un contexto en el que es posible reconocer tendencias contrapuestas, con movimientos hacia una mayor igualdad en ciertas dimensiones y un reforzamiento de las desigualdades en otras. En la misma línea, Svampa alerta sobre la reciente ampliación de “corrientes desigualitarias y jerárquicas que atraviesan el conjunto de los países latinoamericanos, y que van de la mano de una reacción virulenta en contra de la expansión de derechos” (2019, p. 134).

DISCRIMINACIÓN A LOS JÓVENES DE SECTORES POPULARES: “VILLEROS”, “SIN PROYECTOS” Y “PELIGROSOS”

Los jóvenes se encuentran especialmente atravesados por procesos de estigmatización territorial, por medio de los cuales ciertos barrios y sus habitantes son desacreditados socialmente, con efectos en sus condiciones de vida y en sus interacciones sociales. De este modo, quienes viven allí son percibidos como sujetos



amenazantes y peligrosos y se legitiman mecanismos orientados a mantenerlos a distancia, paradójicamente, en una sociedad democrática centrada en el mandato de la no discriminación (Kessler y Dimarco, 2013). Estos procesos de discriminación tienen implicancias materiales y simbólicas, que se combinan entre sí profundizando las desigualdades y pueden comprenderse también en clave del resurgimiento de la “aporofobia: el ‘miedo a los pobres’ o el miedo al retorno de las clases peligrosas” (Estrada Álvarez, Jiménez Martín y Puello-Socarrás, 2020, pp. 14-15).

La dimensión espacial y territorial de la discriminación permite contextualizar un entramado de desigualdades sociales, económicas y educativas que se encuentran histórica y geográficamente situadas (Steinberg, Fridman y Meschengieser, 2013). Estos espacios sociales, inscriptos en espacios físicos, dan cuenta de estructuras de oportunidades diferenciales sujetas a los recursos y bienes disponibles y a los capitales necesarios para apropiarse de ellos. Factores como la poca accesibilidad del transporte —público y particular—, el difícil acceso a los centros de salud —que existen pero están colapsados— y los daños medioambientales, surgen reiteradamente en las caracterizaciones que hacen los docentes de los CENS de los territorios en los que se enclavan sus escuelas:

[...] geográficamente esa discriminación siempre está... no solamente por ser del Conurbano, en el Conurbano hay muchas villas, por ser de una villa te cierran muchas oportunidades, porque por ahí no vivís en una calle asfaltada, o vivís en una calle sin número. (Docente CENS)

La peligrosidad que se atribuye a estos barrios abona a la perpetuación de los servicios deficientes. Por ejemplo, muchas zonas no logran tener un adecuado acceso a internet, considerado un servicio público esencial,³ aun en la prepandemia.

A la vez, en el marco de estos procesos, para los sectores populares los barrios también han sido lugares de inscripción, a partir de la conformación de lazos de cooperación y una estructura de soportes sociales que constituyen una vía de conexión con las instituciones y un punto de apoyo para la acción colectiva (Merklen, 2005). Al respecto, los docentes de CENS entrevistados destacaban la importancia de las cooperativas, los clubes, las sociedades de fomento, las organizaciones y las iglesias como espacios “de contención” con propuestas que contribuyen a que los jóvenes “no estén tan perdidos”.

La estigmatización de los jóvenes por su condición etaria y su pertenencia a los sectores populares también fue advertida por los docentes, dando cuenta de la materialidad dramáticamente vigente de estos entrecruzamientos (Silba, 2011).

3. Esta falta de acceso a la conectividad, señalada por los equipos directivos de los CENS en 2019, sin dudas restringió el proceso de “continuidad pedagógica” prescripto por las autoridades educativas durante la pandemia, tal como pudo relevarse en conversaciones con los referentes de los CENS a inicios de 2021. No se cuenta con estadísticas oficiales al respecto, ya que la Encuesta Nacional de los Procesos de Continuidad Pedagógica realizada por el Ministerio de Educación de la Nación en 2020 no contempló a la modalidad EPJA.



De este modo, la discriminación por “ser villeros”, por la vestimenta y el lenguaje que utilizan, por sus actitudes corporales, abona la construcción de diversos circuitos de sociabilidad que regulan sus interacciones e intercambios:

Después los códigos de comportamientos, las palabras que uses... Vos tenés un lunfardo, que es la forma de hablar del barrio, pero si vos te presentás así a una entrevista, no te toman directamente. Hay una discriminación que tiene que ver con el lenguaje, con las palabras... hay una discriminación si tenés un tatuaje, si no tenés un diente... Parece que no, pero no es fácil tener la dentadura sana si sos pobre, si no tenés para comprar para la higiene personal, entonces esa discriminación es fuerte y les afecta... Y es cierto que las empresas, si sos de este barrio, no te toman... decí que sos de otro, no pongas el barrio... El barrio está marcado de marginal, incluso el GPS, vos vas por la ruta y te va diciendo: “peligro, peligro”. (Docente CENS)

Como efecto de estos discursos y estas prácticas, en los CENS se señala el temor de sus estudiantes a salir a otros lugares “a más de cuatro cuadras a la redonda”, por “miedo a que les pase algo”, incluso cuando se trata de acceder a derechos básicos como la salud. Desde sus palabras, recurren al hospital recién “cuando están en el último límite”, ya que “todo transcurre en su barrio”.

Los jóvenes, a su vez, son objeto de representaciones sociales que los nombran como “Ni-Ni” (aludiendo a que ni estudian ni trabajan), categoría que contribuye a la construcción de “alteridades generacionales y de clase sobre las que pesan los peores disvalores morales de las sociedades occidentales contemporáneas: la vagancia, la improductividad, la falta de autonomía y la violencia” (Assusa, 2019, p. 107). Los adolescentes y jóvenes que actualmente cursan en los CENS del Conurbano Bonaerense asumen múltiples responsabilidades, más vinculadas con la vida adulta que con los procesos de moratoria social que caracterizan a sus pares de otros sectores sociales (Margulis, 2008). En sus relatos y los de sus docentes, ellos asisten a la escuela, cuidan a sus hermanos o hijos, trabajan —generalmente, en condiciones precarias— o combinan diferentes actividades para gestionar ingresos, desde la lógica del “proveedor” en la que se privilegia la obtención de recursos para la satisfacción de necesidades, más allá de cuál sea su origen (Kessler, 2004).⁴

Los docentes perciben que en los barrios los jóvenes “no tienen proyectos de vida” o presentan “dificultades para construir proyectos a largo plazo”, cuestión que asocian a las lógicas del sistema y del mercado, especialmente a la precariedad laboral, que impacta en mayor medida en los varones jóvenes. Estos procesos se inscriben en un retorno a los discursos de las “clases peligrosas” que particularizan a grupos sociales específicos excluidos, marginalizados y considerados amenazantes (Jack, 2019). En el marco de las complejidades para garantizar la sobrevivencia

4. En el segundo semestre de 2022 la pobreza afectaba al 39,2% de la población del país viviendo en aglomerados urbanos, guarismo que ascendía al 45% de los adolescentes y jóvenes de entre 15 y 29 años (INDEC-EPH).



diaria, algunos docentes señalan que para muchos estudiantes “es más rentable salir a trabajar” que continuar en la escuela, en un contexto de difícil construcción de proyectos más allá de la “búsqueda del mango cotidiano” y en el que la insuficiencia de políticas estatales conduce a elegir entre la actividad laboral y el estudio. No obstante, también señalan que muchos ni siquiera buscan trabajo, sino que solamente toman “changas cuando pinta”, en el marco de “una subjetividad sumamente devaluada” que los lleva a evitar la frustración de no encontrar empleo.

Hasta aquí fueron expuestos algunos aspectos que caracterizan las experiencias de la desigualdad, discriminación y estigmatización que atraviesan a los jóvenes de sectores populares que cursan en los CENS del Conurbano Bonaerense. Ahora bien, las tendencias discriminatorias enmarcadas en contextos de vulnerabilidades estructurales adquieren rasgos particulares en las prácticas cotidianas de las instituciones educativas, especialmente en la escuela secundaria común, con sus históricos mecanismos de selección y diferenciación, propios de las tradiciones de un nivel que no fue concebido para universalizarse (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009). De este modo, los sentidos que los jóvenes les atribuyen en el presente a sus procesos de escolarización en los CENS están vinculados a sus recorridos previos en la escuela media, se inscriben en sus experiencias vitales particulares, que se entranan a su vez con sus representaciones acerca de los objetivos de las instituciones educativas en términos generales (Vecino, 2013).

En efecto, las historias de vida signadas por la discriminación y las desigualdades se hacen presentes en las trayectorias educativas de adolescentes de sectores populares en la educación común. Se advierte que sus recorridos escolares muchas veces transcurren en “escuelas desgranadas” (Núñez y Litichever, 2015), en las que “predominan los discursos acerca de la peligrosidad de determinado tipo de jóvenes” que justifican la existencia de mecanismos informales de exclusión. Aquí, la experiencia educativa que se ofrece es incierta: si bien los jóvenes “conocen cuándo inician su escolarización secundaria, no saben bien cuándo finaliza ya que a lo largo de los años se desprenden múltiples trayectorias divergentes” (Núñez, 2015, pp. 71-72). Así, los estudios alertan sobre diferentes procesos discriminatorios que tienen lugar en la escuela secundaria común y que, junto a su estructura organizacional y pedagógica, aún hoy constituyen un obstáculo para la universalización del nivel proclamada en la LEN. En este marco, el nivel secundario de la EPJA se convierte en una alternativa de escolarización para los jóvenes que no culminan la escuela secundaria en la oferta común, cuestión que será objeto de análisis en el próximo apartado.

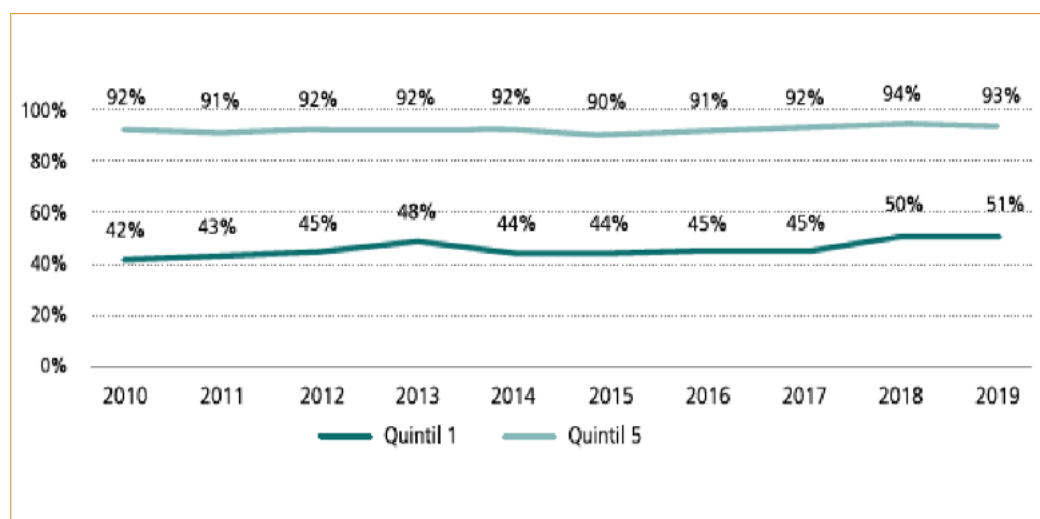
LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DE ADOLESCENTES Y JÓVENES DE SECTORES POPULARES EN LOS CENS DEL CONURBANO BONAERENSE

Ya se ha señalado que los sistemas educativos latinoamericanos producen amplias desigualdades, en tanto se acoplan dinámicas inclusivas con la presencia

de grandes brechas, especialmente en torno a la calidad educativa (Benza y Kessler, 2020). Los procesos de “universalización sin derechos” o de “expansión condicionada” (Gentili, 2009) complementan el retrato de sistemas educativos que aún no han podido asegurar los derechos educativos de gran parte de las mayorías sociales. La Argentina no es una excepción: la ampliación de la obligatoriedad escolar combinó “procesos de inclusión progresiva” y su contracara: la persistencia de desigualdades en función del nivel de inversión, el grado de desarrollo y de distribución del ingreso en el país (Kessler, 2014). En este marco, la expansión del nivel secundario estuvo acompañada por diversas modalidades de heterogeneización, concomitantes con un proceso creciente de aumento de las diferenciaciones sociales: segmentación, fragmentación y segregación, esta última referida a la concentración de estudiantes pertenecientes al mismo nivel socioeconómico en ciertas escuelas, áreas o sectores del sistema educativo (Bottinelli, 2017), cuestión relacionada con los procesos de segregación territorial analizados anteriormente.

Atravesada por estos procesos, la población de menores ingresos padece condiciones adversas para completar la obligatoriedad escolar. Si se analiza el nivel educativo alcanzado según el ingreso per cápita familiar, en 2021 solo el 57,2% de jóvenes entre 20 y 29 años pertenecientes al quintil 1 de menores ingresos ha completado la educación secundaria, mientras que en el quintil 5, de mayores ingresos, la proporción asciende al 90,2%. La figura 1 dimensiona esta brecha para el período 2010-2019 (Finnegan, González y Valencia, 2021).

Figura 1. Porcentaje de jóvenes de 20 a 29 años con secundario completo, según quintiles de ingreso 1 y 5. Principales aglomerados urbanos, años 2010 a 2019



Fuente: Observatorio Educativo y Social de la UNIPe en base a EPH/INDEC, bases de microdatos de 2do trimestre 2010 a 2019

Nota: En el nivel Secundario se incluye a partir de 2018 la matrícula del Plan FiNES de la Línea Trayecto.



De esta forma, el fenómeno de pasaje desde la educación secundaria común hacia la EPJA no es reciente ya que, al menos desde los años 80,⁵ se identifica una proporción mayoritaria y creciente de jóvenes en sus ofertas escolares (Brusilovsky y Cabrera, 2012; De la Fare, 2013). Los estudios postulan que los altos niveles de “abandono” de la secundaria común contribuyen a engrosar la matrícula potencial y efectiva de la modalidad o de los programas de terminalidad para poder culminar la educación obligatoria (Scasso y Scandalo, 2016), abonando una caracterización de este sujeto como un “joven adulto migrante, con identidad migrante por circulación” (Ampudia, 2008). En el marco de una tendencia general, en 2021,⁶ casi tres de cada cuatro estudiantes del nivel secundario de la EPJA son menores de 30 años (72,7% de un total de 535.950 matriculados). Por su parte, los adolescentes de hasta 19 años de edad representan el 23,9% del total de alumnos, en tanto que quienes tienen entre 20 y 29 años constituyen el grupo mayoritario (48,8%) (Anuario Estadístico de la RedFIE-DIEE/ME).

Esta conformación incide en la variación del egreso del nivel secundario según los grupos de edad: en promedio, en 2021, la modalidad aportó el 18% del total anual de egresados (DIEE/ME, Anuario 2021) y en el período 2010-2019 esta proporción osciló entre el 17% y el 21%, cuestión nada desdeñable si se considera que la matrícula del nivel secundario de EPJA ronda un 15% del total de estudiantes del nivel (Finnegan, González y Valencia, 2021).

A nivel normativo, la Resolución CFE N° 118/10 reconoce que:

[...] entre los sujetos destinatarios de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se encuentra una numerosa población de 14 a 18 años que cursa estudios en Centros de Educación de Adultos. De este modo se presenta en el aula una distancia significativa entre la cultura de los jóvenes y la adulta, sus intereses en relación con el estudio, las experiencias de vida previas e incluso entre las diversas culturas juveniles. Todo ello complejiza las situaciones de enseñanza y requiere de formas organizativas y propuestas educativas diferenciadas. (artículo 41)

Por esto, establece que a partir del año 2015 solo serán admitidas para el nivel secundario de la modalidad personas mayores de 18 años (artículo 42).

La presencia mayoritaria de jóvenes genera controversias entre los actores del campo, aun cuando en la modalidad no exista una correspondencia entre las edades y el año de estudios. Se considera, por un lado, que la EPJA no puede “seguir recibiendo toda la diversidad social y cultural” que la escuela común rechaza, pero a la vez, un aumento de la edad de ingreso restringiría la posibilidad de acceso de los jóvenes a una modalidad educativa que hoy contribuye ampliamente a la

5. En el marco de la Quinta Conferencia Internacional de Educación para Adultos realizada en Hamburgo (UNESCO, 1997), este campo educativo pasa a denominarse “Educación de Jóvenes y Adultos” (Ferreira, 2012, en Paoletta, 2014).

6. Último disponible al momento de la escritura del artículo.

terminación de la escolaridad obligatoria (Di Pierro, 2012). Sin dudas, la extensión de la obligatoriedad, considerada un avance en la sanción de esta normativa, implicó nuevos desafíos pedagógicos y reconfiguró el lugar de los CENS y de otras instituciones de la EPJA como espacios escolares en los que se garantiza su cumplimiento (Paoletta, 2017).

Diversas investigaciones han abordado cómo la juvenilización de la matrícula (Acín, 2013) ha generado algunos debates, porque “invaden” una modalidad que no ha sido pensada para ellos, convirtiéndola en una “educación de adultos desvirtuada” que debería hacer lugar a los auténticos destinatarios (Acín, 2016). Con este telón de fondo, se analizarán a continuación diversas implicancias de la presencia de los jóvenes en una modalidad primigeniamente concebida para estudiantes adultos trabajadores.

ESTUDIANTES ADOLESCENTES Y JÓVENES EN LOS CENS EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS RECIENTES EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: ENTRE LA “EXCEPCIÓN” Y “QUEDAR EN EL LIMBO”

En el marco de las prescripciones federales referidas, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires estableció que, a partir de 2018, las ofertas de nivel secundario dependientes de la (entonces) Dirección de Educación de Adultos podrían inscribir únicamente a las personas mayores de 18 años (Resolución DGCyE 1657/17). Ante este cambio de normativa, desde la perspectiva de los docentes y directivos entrevistados, los CENS fueron objeto de un “mayor control” y, exceptuando algunos casos particulares, se les impidió inscribir a menores de edad como hasta entonces.

Como efecto de esta reforma, uno de los CENS en los que se realizó trabajo de campo había desdoblado sus cursos según las edades de los estudiantes. Los jóvenes de 15 a 17 años fueron reubicados en aulas de aceleración dependientes de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, mientras que los mayores de 18 años continuaban su cursada en el marco de un CENS, bajo la órbita de la modalidad. En otro de los CENS abordados, sus referentes aplicaron la estrategia de pedir una autorización a la Inspección para matricular “excepcionalmente” a estudiantes menores de edad que presentaran “muchas problemáticas”. Desde la perspectiva de una de las referentes, se podía incluir en ese grupo a la mayoría de los adolescentes del barrio:

Con la reforma educativa, que también fue una lucha tremenda el año pasado y durante todo el año, se vieron muy afectados los adolescentes, desde los 15 años hasta 18, 17... Este año no los pudimos inscribir libremente como veníamos. [...] Porque tampoco había nada seguro de parte del Estado como para asegurarles una vacante. Iban a la escuela secundaria básica y les decían que no, porque ya habían repetido bastantes años... Venían acá, haciendo una excepción y presentando un



montón de papeles... O sea, se podía inscribir a menores, haciendo una excepción, pero con distintas problemáticas. Sí o sí tenía que tener una problemática. Si no, no había manera. Bueno, y como todo adolescente, lamentablemente, acá en el barrio, tienen problemas de adicciones, son madres solteras, o por ahí no tienen la contención familiar, no sé... (Docente CENS)

Como efecto de estas políticas, en esta institución se evidenciaba una mayoría de la matrícula joven en segundo año, conformada por quienes “habían quedado de la camada del año pasado”, a la vez que habían registrado un aumento en las inscripciones de los adultos como efecto de los requerimientos del Programa de transferencia condicionada de ingresos para capacitación Hacemos Futuro y porque, al no poder inscribir a los jóvenes, ese año habían salido “a buscar a los adultos”.

Este cambio en la política significó que un sector de los estudiantes de 16 y 17 años quedara “en un limbo total, sin escolarización”, porque no se trataba de una matrícula deseada por los primeros años de las escuelas secundarias comunes. En uno de los CENS, al momento de realizar el trabajo de campo, más del 60% de los estudiantes eran menores de 21 años y la matrícula se encontraba segmentada por edades según los turnos. Una docente advertía que este grupo etario presentaba mayores niveles de “abandono”, especialmente los varones, que “son golondrina, todo el tiempo van y vienen” debido a sus consumos problemáticos, las mudanzas familiares, el acceso a trabajos precarios con rotación de horarios o incluso porque, como efecto de actos delictivos, algunos estaban detenidos. Por el contrario, las estudiantes jóvenes eran percibidas como quienes “más terminan”, particularmente cuando la institución las habilitaba a cursar con sus bebés. Uno de los CENS, auto-definido como un “bachillerato feminista”, priorizaba la inscripción de estudiantes madres jóvenes y había organizado un espacio de recreación para los niños.

LA EPJA COMO UNA ALTERNATIVA DE ESCOLARIZACIÓN PARA COMPLETAR EL NIVEL SECUNDARIO: “ACÁ TE EXPLICAN”

Los estudiantes jóvenes reivindican su presencia en la modalidad a partir del reconocimiento de condiciones más favorables que las que ofrece la escuela secundaria común: en los CENS “te explican”, “te preguntan qué es lo que pensás” y “te incitan a pensar un poco más... a trabajar en grupo”. Según su perspectiva, estas diferencias favorables no refieren solo al clima del aula o al estilo de los docentes, sino que también las asocian a un cambio de posición con respecto a su cursar en la adolescencia. Claramente, puede verse de nuevo aquí una autorresponsabilización por no haber terminado la escolaridad obligatoria en la edad teórica, en tanto las posibilidades de asistir a la escuela se atribuyen a la madurez individual:

Y yo creo que es la madurez de uno, ¿no? Que a medida que va teniendo más años, piensa diferente y ve la vida diferente. Y bueno, eso me hizo pensar que tendría

que terminar mi secundaria por si en algún momento de la vida quiero seguir otra cosa y trabajar. (Estudiante joven CENS)

Estas valoraciones de los cursantes más jóvenes respecto de ciertos rasgos que diferenciarían a los CENS de la secundaria común fueron abordadas en investigaciones recientes (De la Fare, 2013; D'Andrea, Sobol y Almirón, 2016; Fabbri y Cuevas, 2011). Precisamente Fabbri y Cuevas (2011) plantean que, para estos alumnos, estos atributos favorecerían los procesos de escolarización al ser representados y “tratados como sujetos” y al habilitar, más allá de la conclusión del nivel, la posibilidad de forjarse un proyecto de vida. Para las autoras, estas características asignadas a la modalidad configuran una matriz organizacional más receptiva en cuanto al manejo “del tiempo, de los contenidos, de las normas institucionales”, la comprensión de las situaciones particulares y la flexibilidad en su propuesta educativa.

Los cambios en los regímenes académicos en el nivel secundario de la modalidad, sus implicancias y las innovaciones en los formatos, se han abordado en investigaciones recientes desde una pregunta por las estrategias y las condiciones que contribuyen a la garantía del derecho a la educación (Krichesky et al., 2018; Burgos, 2017). Si bien algunos señalan la importancia de un régimen académico que asocia la flexibilidad a la cuatrimestralización y a la aprobación por asignaturas, otros estudios advierten sobre los sentidos de una flexibilidad ligada a la reducción de la cursada en los CENS en PBA, anticipando situaciones de injusticia curricular y nuevas desigualdades que podrían generarse si se desatienden las complejidades de la enseñanza en estas instituciones escolares (Cabrera, Bargas y Onnainty, 2019). Estos debates, recurrentes en el devenir del campo, constituyen un marco para la lectura de los efectos de las transformaciones que producen las políticas recientes de la modalidad.

CONCEPCIONES DOCENTES FRENTE A ESTOS FENÓMENOS: EL TRABAJO PARA QUE LOS JÓVENES “SE VAYAN ACOPLANDO”

En la cotidianeidad escolar los docentes y directivos de los CENS ponen en juego diferentes concepciones acerca de los estudiantes de la modalidad, especialmente en torno a sus edades, las características que se les atribuyen y las situaciones de desigualdad social y educativa que los atraviesan. Allí se despliegan diversas lecturas respecto a los fenómenos y se organizan dinámicas y estrategias en función de concepciones sobre su tarea y la apropiación de significados históricos y sociales vinculados al trabajo con los sectores populares, en los que se hibridan sentidos utópicos y democratizadores con otros discursos autoritarios, paternalistas y normalizadores (Brusilovsky y Cabrera, 2012).

Investigaciones antecedentes han relevado cómo los docentes delimitan dos grupos de estudiantes en función de sus diferencias generacionales: por un lado,



los “adultos”, categoría que contiene una referencia a ese sujeto originario destinatario de la modalidad, y, por el otro, los “jóvenes o adolescentes”, significados como “nuevos públicos” (De la Fare, 2013). Estas lecturas diversas sobre la presencia de los jóvenes se vinculan con los modos de entender las trayectorias vitales y escolares que condujeron a la EPJA y con el posicionamiento que asumen ante los estudiantes de cada uno de estos grupos.

Los docentes reconocen que la llegada a la EPJA está en estrecha vinculación con las experiencias de “fracaso” en la escuela secundaria común y con las desigualdades anteriormente analizadas, que han dejado huellas en la subjetividad de los estudiantes más jóvenes, específicamente en los modos en que se perciben como sujetos de conocimiento: “sienten que no pueden”, “dudan de su capacidad, de su posibilidad de comprender”, llegan “con una autoestima muy deteriorada”, que se expresa como apatía, indiferencia, enojo e ira.

El acceso al mundo del trabajo, los embarazos adolescentes, las reiteradas mudanzas, la relación con el consumo de sustancias de los más jóvenes, son reconocidos como factores que tienen incidencia en la discontinuidad de la escolarización, incluso en la EPJA: con estas condiciones de vida, “la escuela hace lo que puede”. Sin embargo, otras posiciones atribuyen a los estudiantes jóvenes una continuidad con lo que sucede en la escuela secundaria común, percepción que genera gran frustración en los docentes, porque “les das y das y no responden”, situados en una “actitud adolescente”, con dificultades para asumir responsabilidades atribuidas a su inmadurez.

En este sentido, incluir a los adolescentes implica un trabajo específico de construcción de límites y encuadres sobre los modos adecuados de estar en la escuela y de trabajo sobre los conflictos que aparecen entre pares. Se trata de un proceso no exento de discusiones entre los colectivos docentes:

El proceso de haber incluido a los adolescentes nos costó un montón, esta era una escuela que tenía el portón abierto, pasaba que salían en el recreo y volvían en consumo, o que se iban en cualquier momento. Y era... Poner el límite de cerrar el portón, eran discusiones y discusiones de la asamblea de profes, porque nos parecía que no era la forma, que era una escuela de adultos y que ellos, en realidad, deberían incluirse... Y de a poco nos fuimos dando cuenta de que era una cuestión de cuidado, también, como: “en la escuela así no se puede estar”, “si querés estar así, andá a tu casa y volvé cuando estés mejor”. (Docente CENS)

El trabajo en la modalidad es percibido por algunos como un “paraíso” en comparación con la secundaria común. Señalan que el carácter cuestionador de los jóvenes en las aulas de los CENS se desarrolla de un modo “más llevadero” —saliendo del aula, llegando tarde, usando el celular en clase, olvidando su carpeta— y no a través de una crítica constante. De algún modo, se advierte en los docentes que los estudiantes “esperados” continúan siendo aquellos adultos que llegan “con otro entusiasmo”, “con otra necesidad de cumplir”, los que dicen “quiero hacer el secundario” y “se involucran, aunque les cueste”. En efecto,

consideran que un posicionamiento “adulto” es un factor crucial para la permanencia en la modalidad:

[...] y lamentablemente los jóvenes en el segundo cuatrimestre de primer año son los que más abandonan y entonces eso hace que después el grupo, por abandono, ya quede en un lugar de homogeneidad... Una homogeneidad no solamente etaria, que es la más fuerte, sino de percepción, de representación del sentido de la educación. Los que se quedan son los que comulgan con esa mirada adulta que tiene que tener la modalidad. (Directora CENS)

En efecto, que se conformen los grupos de intenso encuentro intergeneracional (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2010) supone un trabajo desafiante que redundan en que los estudiantes, con su diversidad etaria, “se vayan acoplando”. En ese proceso, se construyen representaciones mutuas a partir de un trabajo específico que realizan muchas instituciones sobre los vínculos entre estudiantes de diferentes edades, cuestión que será objeto de análisis en el próximo apartado.

VÍNCULOS ENTRE ESTUDIANTES JÓVENES Y ADULTOS Y DINÁMICAS GRUPALES: ENTRE EL “BARDO” Y EL “ENAMORAMIENTO”

Las edades de la vida constituyen productos históricos y culturales, atravesados por las significaciones y atributos que se les asignan a diferentes grupos sociales en el marco de las interacciones cotidianas (Bourdieu, 1990). Si bien todos los estudiantes de 18 años y más son destinatarios legítimos de la EPJA, más aún desde que se ha reconocido la presencia mayoritaria de este grupo en la modalidad, las divisiones y clasificaciones entre grupos están presentes en las aulas y tienen efectos, junto a otros factores, en el sostenimiento de la escolaridad. Esta construcción de fronteras no necesariamente se correlaciona *vis a vis* con la edad cronológica de los estudiantes, sino que se vincula mayormente a cómo ellos se identifican, en tanto estudiantes “jóvenes” o “adultos”, atribuyéndose a sí mismos y a los demás diferentes características que incluso los diferencian al interior de un mismo grupo etario.

En efecto, tanto docentes como estudiantes de los CENS aluden, con diversos matices, a la presencia de dinámicas grupales en los cursos integrados por estudiantes de diferentes edades. En estas relaciones, los “jóvenes” y los “adultos” ponen en juego representaciones mutuas, perspectivas sobre el mundo y sentidos socialmente contruidos sobre los grupos etarios. Y la convivencia intergeneracional, que genera conflictos al interior de las aulas, se articula de manera compleja con otro tipo de vínculos, de colaboración y afecto (Paoletta, 2014).

Algunos jóvenes aceptan que molestan en clase, “vuelven locos a los profes”, pero perciben que les tienen paciencia “porque están capacitados para eso”. Específicamente, aluden a que, si bien sus actitudes deben cansarlos, les explican



lo que no entienden y hacen lo posible para que se pongan al día cuando faltan. También asumen que estas actitudes no son permanentes, que “les gusta joder un poquito... pero no demasiado” y que está en ellos prestar atención, ya que entienden que “esta no es una escuela para chicos de 18 años para abajo”.

No obstante, los jóvenes no conforman un colectivo homogéneo (De la Fare, 2013). En este marco, otros estudiantes del grupo de los más jóvenes consideran que muchos pares dejan la escuela “por falta de responsabilidad” y marcan fronteras claras entre ellos, que asisten, frente a quienes:

[...] se descarrilan rápido, no tienen alguien que los lleve por buen camino, digamos, y no hablo por todos, pero la mayoría se descarrila y bueno, después pasan las cosas que pasan y la gente habla las cosas que habla, y todo eso. (Estudiante joven CENS)

La delimitación de fronteras simbólicas entre quienes asisten a la escuela y quienes no, da cuenta del carácter relacional, dinámico y conflictivo de la construcción de las identidades y alteridades (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016). Estos procesos, como ya fuera señalado, se inscriben en coordenadas históricas y sociales particulares, que también emergen en los discursos:⁷

[El Servicio Cívico Voluntario] tendría que ser para los pibes que están desocupados, que no estudian, juntaditos en las esquinas. Ojo, ¿no? Sin discriminar a nadie, ¿no? Pero la sociedad hoy por hoy, vos pasás por una esquina y lamentablemente vas a tener miedo, vas a estar mal visto, los pibes están haciendo juntadas en la esquina. Yo digo que tendría que volver el servicio militar obligatorio y tendría que ser para esos pibes, capaz, no te digo que va a cambiar todo y que va a haber cero delincuencia, cero droga, porque siempre va a existir y la delincuencia también, pero yo pienso que es para cambiar bastante la cosa. (Estudiante joven CENS)

En efecto, la discriminación hacia los adolescentes asociada a la peligrosidad, analizada como tendencia general en la sociedad contemporánea, se hace presente en las aulas de la modalidad. Ahora bien, no se trata de un fenómeno restringido a las edades cronológicas, sino vinculado con un posicionamiento subjetivo de los estudiantes en tanto se asumen como parte de uno u otro colectivo.

Tanto los jóvenes que se perciben como estudiantes adultos como los “más grandes” señalan que “no pueden perder el tiempo” y manifiestan sus enojos ante las faltas de respeto y el murmullo que no les permite escuchar a los profesores.

7 Si bien la posición expresada por este estudiante no resulta novedosa, debe inscribirse en un contexto en el que se había propuesto un “Servicio Cívico Voluntario” para jóvenes de 16 a 20 años, a cargo de la Gendarmería Nacional, ampliando espacios de intervención para las fuerzas de seguridad con una impronta de seguridad y control vinculada a la inclusión social (CELS, 2019).

Por otra parte, refieren que algunos de sus compañeros “vienen por el plan social”, aunque reconocen que este tipo de estudiantes, o bien “se ponen a estudiar”, o dejan de ir en los primeros meses del ciclo lectivo.

Si bien los mayores se afirman en el valor de su experiencia de vida y los saberes que traen de sus trayectorias educativas previas, admiten que los más jóvenes “pueden relacionar un tema mucho más rápido” y algunos reclaman la división de la clase en dos grupos, trabajo diferenciado que evitaría los conflictos vinculados con que los más jóvenes, cuando terminan los ejercicios, “se ponen a hablar, ponen música, entran y salen, y uno pierde la concentración”.

El trabajo en la conformación de los grupos es registrado como particularmente arduo en primer año, entre adultos que “van a aprender, escuchar y terminar el secundario” y adolescentes “que están en otra”. Los docentes notan a los adultos “muy a la defensiva” ante compañeros jóvenes a quienes ven como “el problema” y para los que piden sanciones que “los disciplinen”, con el propósito de sostener el clima de la clase. Reconocen que, aunque los profesores hablan con ellos, “nada cambia”: de hecho, admiten casos en los que “fue una guerra campal, adultos contra adolescentes”, en la que “los adolescentes se comían a los adultos”, quienes dejaban de asistir a la escuela.

Por estos y otros motivos, la presencia de los jóvenes constituye un desafío para los docentes en la modalidad y la cuestión de los vínculos entre estudiantes se ha vuelto objeto de trabajo pedagógico frecuente de los equipos docentes de los CENS (De la Fare, 2013). Las tres instituciones seleccionadas para este estudio llevaban adelante estrategias explícitas e implícitas en este sentido y reconocían las implicancias cotidianas del trabajo por la heterogeneidad de edades, intereses y expectativas de sus estudiantes. En efecto, abordaban esta temática en diversas instancias colectivas: reuniones de delegados, asambleas, jornadas culturales abiertas al barrio, actividades áulicas, reuniones de profesores. Estos espacios se proponían revisar las percepciones mutuas y transformarlas con la idea de que “traten de llevarse bien entre todos” y “ayudar a los jóvenes” que también apoyan a los adultos. Es decir que se advierte aquí una posición institucional orientada a hacer lugar a esta matrícula “no esperada” de la EDJA, pero reconociendo que requiere un trabajo específico.

Diversos docentes refieren que, progresivamente, se abre otra etapa “de un cierto enamoramiento”, cuando surgen “liderazgos positivos de adultos frente al grupo de jóvenes”. De hecho, los vínculos “maternales” son señalados como uno de los factores que abonan a que jóvenes y adultos sigan estudiando, en tanto se acompañan, se sostienen, se cuidan y se motivan mutuamente como pares que comparten un mismo espacio educativo:

Una cosa por ahí importante, que también nos generó mucha discusión, es esto de la convivencia en el aula, gente muy grande que venía a estudiar porque quería terminar el secundario, y ellos [los más jóvenes] estaban acá porque tenían una *probation*, o porque su mamá los mandaba. La cuestión de la obligatoriedad de la escuela es muy diferente a un adulto que venía a aprender. Entonces, a veces



generaba un montón de chispazos, porque los pibes estaban con el celular en el aula, o boludeaban, y los adultos se enojaban. Pero también, encontrar acá una cuestión maternal de una estudiante compañera que te manda un mensaje para ver por qué no viniste, que si te ve que estás mal, que llegaste mal, te pregunta qué te pasa. Esas cosas que por ahí entre los adolescentes no sé si se genera tanto, como más de cuidado. Se generaban las dos cosas: por un lado se querían matar, pero al mismo tiempo se generaban relaciones... Me acuerdo un pibe que se egresó con una señora muy grande y la eligió para que le dé el diploma, y le dijo: “Yo no hubiese terminado si vos no me hubieses esperado cada día en la escuela”. (Docente CENS)

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo se han analizado diferentes procesos de carácter estructural, institucional, vincular y subjetivo, que se hacen presentes en las experiencias de escolarización de los jóvenes de sectores populares en los CENS del Conurbano Bonaerense. Se ha hecho referencia a las profundas desigualdades y a los procesos de discriminación vigentes en la sociedad contemporánea, como tendencias estructurales que atraviesan las condiciones de vida y las interacciones cotidianas de los estudiantes. Se ha analizado cómo estas condiciones —que atraviesan sus trayectorias en la escuela secundaria común— abonan, junto a otros factores, que finalmente la EPJA se convierta en una alternativa de escolarización para completar el nivel secundario, con fuertes implicancias en el trabajo docente y en los vínculos cotidianos en las instituciones de la modalidad, signados por relaciones de conflicto y cooperación entre estudiantes.

De este modo, el trabajo con los jóvenes en los CENS plantea desafíos pedagógicos para docentes y directivos que se abordan desde la dimensión institucional en escuelas que le otorgan una significativa importancia a los procesos de democratización de la educación. Procesos inscriptos en el marco de políticas públicas educativas y sociales que han mostrado sus límites para generar condiciones que garanticen trayectorias educativas y procesos de democratización de la educación, en el marco de una modalidad aún subalterna en el sistema educativo de nuestro país y de una coyuntura signada por la profundización de las desigualdades sociales. Ahora bien, dada la innegable contribución de la EPJA a la garantía del derecho a la educación y al acceso a la escolaridad obligatoria (Finnegan, 2019), y su carácter de “receptáculo” de conflictos propios de la escuela secundaria común (Graizer, 2008), el trabajo pedagógico que realizan los equipos docentes de los CENS requiere entramarse con condiciones más favorables desde las políticas, que contribuyan con la gesta y sostenimiento de procesos de democratización de la educación. Estos no constituyen un punto de llegada, sino que implican un trabajo permanente, asociado también a las luchas de diversos colectivos sociales en el marco de la multidimensionalidad de las desigualdades de la sociedad contemporánea.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Acín, A. (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Acín, A. (25 y 26 de octubre de 2016). *Sujetos de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Características, relaciones, desafíos* [Ponencia]. Jornadas Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación. IICE-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Acuña Collado, V. (2013). Abandono de la educación regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, XXXV(1), 54-65.
- Aleman, J. (2019). *Capitalismo. Crimen perfecto o emancipación*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Ampudia, M. (2008). El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia. En R. Elisalde y M. Ampudia, *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Assusa, G. (2019). Ni jóvenes, ni desempleados, ni peligrosos, ni novedosos. Una crítica sociológica del concepto de “jóvenes nini” en torno a los casos de España, México y Argentina. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 37(1), 91-111.
- Benza, G. y Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? estructura social argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, 37, 95-112.
- Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2014). ¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria. *El observador. Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE*, 1(2), 1-7.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. México: CREFAL.
- Burgos, A. (2017). *Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional: alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos* [Tesis doctoral]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Cabrera, M. E., Bargas N. y Onnainty M. (2019). *Los educadores de nivel secundario de adultos: políticas públicas y desafíos para la enseñanza*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- CELS (2019). *Sobre el “Servicio cívico voluntario en valores”*. <https://www.cels.org.ar/web/2019/07/sobre-el-servicio-civico-voluntario-en-valores/>



- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades*. Buenos Aires: Espacio.
- Chaves, M., Fuentes, G. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- D'Andrea, A. M., Sobol, B. N. y Almirón, M. C. (2016). El Programa Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes en la Provincia de Corrientes desde la perspectiva de los actores institucionales. *Revista Espacios en blanco*, 26(2), 211-242.
- De la Fare, M. (2013). Estudiantes del Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). *Informes de Investigación*, 8. DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Di Pierro, M. C. (2008). Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. En A. Caruso Larrainci, M. C. Di Pierro, M. Ruiz Muñoz y M. Camilo, *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional* (pp. 111-128). México: CEAAL/ CREFAL.
- Estrada Álvarez, J., Jiménez Martín, C. y Puello-Socarrás, J. F. (eds.) (2020). *Contra Nuestra América. Estrategias de la derecha en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Fabbri, S. y Cuevas, V. (2011). Inmigrantes escolares, jóvenes y escuelas medias nocturnas. *Revista Pilquen*, XIII(7). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3773961>
- Finnegan, F. (2019). Cada uno a su propio tiempo. En L. Garbarino y D. Rosemberg (coords.), *El atlas de la educación* (pp. 50-51). Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Finnegan, F., González, D. y Valencia, D. (2021). Educación permanente de jóvenes y adultos, ¿un derecho que llega a todos? *Datos de la Educación*, 3(6). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Fraser, N. (enero de 2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era “postsocialista”. *Pensamiento crítico contra la dominación*, 0, 23-53. Madrid: Akal.
- Galano, N. (2019). Muerte joven y vidas precarias. Notas sobre el juvenicidio. En D. Berritta et al., *Políticas de juventudes y participación política* (pp. 229-246). Buenos Aires: CLACSO. Rosario: Universidad Nacional de Rosario-UNR.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. A 60 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57. Buenos Aires: OEI.
- Giovine, R. (2023). La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia. En Agencia I+D+I, *PISAC COVID-19: La sociedad Argentina en la post pandemia*. Tomo III: *Salud y género educación* (pp. 293-371). Buenos Aires: CLACSO - Agencia I+D+I.
- Graizer, O. (2008). *Un currículum para la Educación de jóvenes y adultos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Grimson, A. (2014). El sentido común de la discriminación. *Revista Ensamblés*, 1(12), 37-56.



- Grimson, A. y Karasik, A. (2017). Introducción a la heterogeneidad sociocultural en la Argentina contemporánea. En A. Grimson y A. Karasik (coords.), *Estudios sobre diversidad cultural en la Argentina contemporánea* (pp. 15-24). Buenos Aires: CLACSO.
- Heredia, M. (2013). Más allá de la heterogeneidad: los desafíos de estudiar la estructura social en la Argentina contemporánea. *Laboratorio*, 14(25), 121-149.
- Jack, T. B. (2019). Revisitando la noción de inclusión social. Discursos, definiciones y perspectivas sobre un concepto en cuestión durante las últimas décadas en Argentina. *Revista Laboratorio*, 29(1), 36-59.
- Jones, D. y Ariza, L. (2018). Discriminación social, vulneración de derechos y violencia institucional. En J. I. Piovani y A. Salvia, *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre la Estructura Social* (pp. 357-388). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. y Dimarco, S. (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *Espacio Abierto*, 22(2), 221-243.
- Krichesky, M., Greco, M., Saguier, V. y Tissera, S. (2018). *Terminalidad de los estudios secundarios para jóvenes y adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
- Margulis, M. (2008). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos Sociedad.
- Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.
- Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2010). Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos. *La Educación en Debate*, 7. Buenos Aires: Documentos de la DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Montesinos, M. P. y Finnegan, F. (2016). Debates en torno a algunas problemáticas que atraviesan al Nivel Secundario de la Modalidad de EPJA. *Apuntes de Investigación*, 13. Buenos Aires: SICE, Diniee y Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Núñez, P. (2015). La producción escolar de la(s) juventud(es): desigualdad, convivencia y situaciones de discriminación en la escuela secundaria. *Cátedra Paralela*, 12, 59-84.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Aula Taller.
- Paoletta, H. (10-13 de julio de 2013). *Sentidos construidos acerca de los/as jóvenes por parte de directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS)* [Ponencia]. X Reunión de Antropología del Mercosur "Situación, actuar e imaginar antropologías desde el Cono Sur". Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Paoletta, H. (23-26 de julio de 2014). *Jóvenes y Adultos en Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS): reflexiones desde un enfoque relacional* [Ponencia]. XI Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.



- Pecheny, M. (2016). La discriminación, la diversidad social y la estructura en la Argentina. En G. Kessler (comp.), *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura social* (pp. 257-280). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rivero, J. (2013). Jóvenes. En R. Valdés, D. Pilz, J. Rivero, M. M. Machado y G. Walder (coords.), *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad* (pp. 130-132). OEI- UNESCO-UIL.
- Semán, P. y Ferraudi Curto, C. (2016). Los sectores populares. En G. Kessler (comp.), *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura social* (pp. 141-162). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Silba, M. (2011). Identidades subalternas: edad, clase, género y consumos culturales. *Última década*, 35, 145-168. Valparaíso: IDPA.
- Soldano, D. (2010). Territorio, asistencia y subjetividad en el Gran Buenos Aires. En G. Kessler et al. (comps.), *Reconfiguraciones del mundo popular. El conurbano bonaerense en la postconvertibilidad* (pp. 369-427). Buenos Aires: Prometeo.
- Soldano, D. y Acosta, M. I. (2015). El conurbano bonaerense como territorio asistido. Pobreza, crisis y planes sociales. En G. Kessler, *Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires* (pp. 433-463). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina: conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Guadalajara: CALAS.
- Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre trayectorias escolares en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En D. Pinkasz y N. Montes (comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 119-172). Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Tuñón, I. (2014). *Evolución del desarrollo humano y social de la infancia. Avances y metas pendientes a cuatro años del bicentenario (2010, 2011, 2012, 2013)*. Buenos Aires: Educa.
- Ungaretti, J. y Müller, M. (2018). Estudios sobre el prejuicio hacia diferentes grupos sociales. En A. Barreiro (comp.), *Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros. La construcción del conocimiento social y moral* (pp. 233-253). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Vecino, L. (2013). *Modos de describir y de adscribir a la escuela en una institución de educación secundaria del oeste del conurbano bonaerense* [Ponencia]. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://www.aacademica.org/000-063/443>

NORMAS Y FUENTES CONSULTADAS

INDEC/ Encuesta Permanente de Hogares.



Ley de Educación Nacional 26.206.

Relevamiento Anual de la RedFIE-DIEE/ME.

Resolución 118/2010, Anexo I Documento Base. Consejo Federal de Educación.

Resolución 1657/17. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

Recepción: 10/08/2023

Aceptación: 10/10/2023



Silvia Guemureman*

Justicia penal juvenil y reforma legislativa: un análisis sociológico

RESUMEN

En este artículo se pondrá el foco en el análisis de los proyectos de ley de modificación del régimen penal de la minoridad con trámite parlamentario vigente en 2023, atendiendo a los principales tópicos de controversia que han impedido sancionar un régimen de responsabilidad penal juvenil. A través de un análisis comparativo de los proyectos de ley y sus fundamentos, entendidos como géneros discursivos (Bajtín, 1982), se pretende brindar las coordenadas para la comprensión de la discusión en torno a la edad de reproche penal, el abordaje de los no punibles, las modalidades de resolución alternativa de conflictos que incorporan a la justicia restaurativa y a las medidas no privativas de la libertad, que han sido algunos de los temas en disputa. Asimismo, abrir el interrogante sobre si es posible compatibilizar la justicia restaurativa con modelos de sociedad excluyentes y, sobre todo, si es posible compatibilizar los discursos punitivistas con la ampliación de protecciones y derechos para los más vulnerables.

PALABRAS CLAVE

responsabilidad penal juvenil ▪ reforma legislativa ▪ edad mínima de responsabilidad penal ▪ justicia restaurativa ▪ medidas socioeducativas

TITLE

Juvenile criminal justice and legislative reform: a sociological analysis

* Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctora en Ciencias Sociales por la UBA. Socióloga y especialista en Problemáticas sociales infanto juveniles. Profesora en la UBA en grado y posgrado. Directora del Observatorio de Adolescentes y Jóvenes radicado en el Instituto Gino Germani. Correo electrónico: silviaguemureman@gmail.com

ABSTRACT

This article will focus on the analysis of the legal projects to modify the minority penal regime with parliamentary proceedings current in 2023, taking into account the main topics of controversy that have prevented the sanctioning of a juvenile criminal responsibility regime. Through a comparative analysis of the legal projects and their foundations of legislative projects, understood as a discursive genre (Bajtín, 1982), the aim is to provide the axes for the understanding of the discussion around the age of criminal prosecution, the approach to children not punishable, the modalities of alternative conflict resolution that incorporate restorative justice and non-custodial measures that have been some of the issues in dispute. Likewise, it raises the question of whether it is possible to make restorative justice compatible with exclusive models of society, and above all whether it is possible to make punitive discourses compatible with the expansion of protections and rights for the most vulnerable.

KEYWORDS

juvenile criminal responsibility ▪ legislative reform ▪ minimum age of criminal responsibility ▪ restorative justice ▪ socio-educational measures

INTRODUCCIÓN

En la Argentina, la administración de conductas penales cometidas por personas menores de edad es regulada por el régimen penal de la minoridad instituido por el decreto ley 22278/80, que data de la última dictadura cívico-militar y ha sido, desde su creación, un decreto controvertido. Desde la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (en adelante, CDN) en 1989, y más aún desde su incorporación a la Constitución Nacional en 1994,¹ el régimen penal de la minoridad viene resistiendo múltiples intentos tendientes a su modificación, con arreglo a cumplir con el compromiso asumido de adecuar la legislación interna armonizando las leyes con las prerrogativas derivadas de la ratificación de la CDN. Cantidad y variedad de proyectos de ley iniciados, ora en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación (en adelante, HCD), ora en la Honorable Cámara de Senadores de la Nación (HCS), han pretendido derogar —sin éxito— el régimen penal de la minoridad e instaurar un nuevo régimen de responsabilidad penal juvenil. Aún ninguno de estos proyectos se consagró como ley a través de su sanción, y han sido muchos los tópicos problemáticos que han dividido las posiciones y han imposibilitado el arribo a un consenso. Por eso, es necesario pasar revista, historizar y contextualizar los distintos proyectos que desfilaron por el

1. A través del artículo 75º inciso 22, que incorpora a todos los tratados y convenciones internacionales a los que el país había adherido y les confiere rango constitucional.



Congreso de la Nación, reponiendo los principales tópicos de discusión en torno a la aprobación de un nuevo régimen penal juvenil, y reconstruir propuestas, enfoques y genealogías punitivas. En este artículo se pondrá el foco en el análisis de los proyectos de ley con trámite parlamentario vigente, atendiendo a los aspectos socioeducativos contemplados y a las modalidades de resolución de conflictos que incorporan a la justicia restaurativa y a las medidas no privativas de la libertad.

CRONOLOGÍA DE UNA PREOCUPACIÓN INTELECTUAL

El movimiento de reforma legislativa vio desfilar muchos proyectos de ley durante estos años. Tedioso sería repasar todos los proyectos que fueron presentados en el Congreso de la Nación enfocados en la modificación del régimen penal de la minoridad (decreto ley 22.278) vigente desde 1980 y que ganaron y perdieron estado parlamentario, se remozaron, se re-presentaron, volvieron a ganar y volvieron a perder estado parlamentario, muchos sin siquiera haber recibido tratamiento legislativo en las comisiones específicas.² Desde el Observatorio de adolescentes y jóvenes en relación a las agencias de control social penal, en distintos momentos nos hemos detenido en el devenir del Congreso y analizado los proyectos de ley de modificación del régimen penal de la minoridad según sus previsiones, focalizando en tres aspectos: la representación de joven implicada, la edad de imputabilidad y la orientación de las medidas previstas en carácter de reproche penal. A esas variables añadimos en cada momento el análisis de los fundamentos de los legisladores incluidos en el mensaje de elevación (Guemureman, 2004, 2011 y 2015b; Jorolinsky y Fridman, 2007; Jorolinsky, 2010 y 2015). La resultante de este cruce fue un análisis de posiciones de actores e intereses en juego que resultaron ser dinámicos y cambiantes, ya que las reformas legales expresan cambios en las sensibilidades sociales y las reformas penales cambios en las sensibilidades punitivas (Garland, 2000 y 2004) que permiten censar estructuras institucionales, fuerzas sociales y valores culturales. Veamos la secuencia.

UN RELATO EN VARIOS TIEMPOS

A los efectos de conocer la entidad de los proyectos, se realizaron relevamientos en distintos momentos: en 2002, 2004, 2006-2007, 2009, 2012-2013, 2014, 2017, 2018-2019 y 2022-2023. En forma simultánea, se relevó la cobertura mediática que tuvieron los momentos álgidos de discusión legislativa. No fue difícil constatar que la agenda legislativa se agitaba a la par de la repercusión mediática de

2. El proceso completo, hasta 2017 inclusive, ha sido reconstruido por Guemureman (2018). Se actualizó para el período 2018-2020 en Guemureman y Bianchi (2019) y Guemureman (2020).

hechos delictivos graves cometidos por adolescentes, usualmente interclase, en que un joven procedente de un sector socialmente vulnerable victimizaba a un sujeto, joven o no, procedente de un sector socialmente acomodado. Este esquema hizo paradigma en 2004 con el caso Blumberg, en que el joven Axel fue víctima de un secuestro extorsivo seguido de muerte y, entre los integrantes de la banda que lo secuestró, había un adolescente involucrado. Volvió a ser así en el año 2008, con el caso del Ingeniero Barrenechea; en 2009, con el camionero Capristo y con el jugador de fútbol Cáceres; a principios del año 2011, ante el homicidio de Fabián Esquibel. Luego la correlación dejó de ser estrecha (Salgado, 2013 y 2015; Jorolinsky, 2010 y 2015; Guemureman, 2011 y 2015a), hasta finales del año 2016, en que la desafortunada muerte del joven Brian Aguinaco, de 14 años, reactivó el coro punitivo que reclamó en forma estentórea la baja de edad de punibilidad al atribuirse el desafortunado episodio al joven Brian Joel (BJ), de 15 años. Si bien nunca pudo vincularse en forma fehaciente a BJ con la escena del crimen, la embestida punitiva y la criminalización mediática crearon el espacio propicio para reinstalar el debate político, legislativo y mediático (Guemureman, 2017).

En un primer momento, en el año 2002, se analizaron veintisiete proyectos que tenían trámite parlamentario; la mayoría de los proyectos se contentaba con modificar los artículos referidos a la baja de edad de imputabilidad penal, es decir, eran “reformistas”. Su anclaje era la sensación de inseguridad y la alarma social por el aumento de los delitos cometidos por personas menores de edad, cada vez más graves y a edad cada vez más temprana, verdad autoevidente, elevada al rango de dogma, pero carente de respaldo empírico.³ Muchos proyectos amparados en el principio de defensa social. Pocos proyectos “innovadores”, en el sentido de

3. En los fundamentos de los proyectos, analizados como géneros discursivos y, por ende, como dispositivos que expresan ideología (Bajtin, 1982), estos móviles aparecen en forma nítida. Véanse las aseveraciones extractadas de los textos de los Fundamentos: “el constante crecimiento de las conductas delictivas y la falta de respuesta de la legislación penal vigente para combatir el delito ha generado en nuestra sociedad *un profundo sentimiento de inseguridad*” (proyecto del diputado Eduardo Adrián Menem); “dada la situación de violencia imperante en los últimos años y la participación cada vez mayor de menores en la comisión de delitos producidos con un alto grado de alevosía ha generado en nuestra sociedad *un profundo sentimiento de inseguridad*” (proyecto del diputado Alberto Yaregui); “La gran comisión de delitos cometidos por menores o con su participación *produce una verdadera alarma en la sociedad*” (proyecto del diputado Eduardo Adrián Menem); “el problema de la minoridad en el ámbito penal *se ha convertido en una de las mayores preocupaciones de la sociedad* y de quienes la gobiernan por el alto grado de intervención de menores en delitos graves” (proyecto del senador Miguel Ángel Pichetto); “nuestra sociedad se ve afectada por una creciente ola delictiva. Todos los días una gran cantidad de delitos es cometida provocando *una profunda sensación de intranquilidad*. Cada vez el grado de violencia es mayor y, desgraciadamente, participan personas muy jóvenes. La realidad nos muestra que la edad de quienes delinquen ha bajado de los 15 a los 11 años. ¡Los delincuentes son cada más jóvenes!” (proyecto de la diputada Martha Alarcía); “con *alarmante frecuencia* nos encontramos frente a casos de homicidios calificados, homicidios simples, violaciones, robos con armas, etc., cometidos por menores de 16 años” (proyecto del diputado Edmundo Robles Ávalos); “El aumento de la participación de adolescentes en la comisión de delitos de acción pública es un *alarmante dato*” (proyecto del diputado Ricardo Bussi) [destacados míos]. El análisis completo de los proyectos y sus fundamentos, en Guemureman (2004).



propiciar la instauración de un régimen de responsabilidad penal juvenil que velara por el cumplimiento de derechos y garantías para los adolescentes que cometieran acciones disvaliosas y, en tal sentido, postulara medidas socioeducativas y no punitivas. En aquel momento, la edad no era un aspecto especialmente problematizado. Una revisión de los veintisiete proyectos, focalizando especialmente este ítem, muestra que veinticinco proponían bajar la edad de imputabilidad/punibilidad. La disminución de la edad de reproche penal era un común denominador, tanto en los proyectos orientados según la ideología de la defensa social y fundamentados en las cosmovisiones peligrosistas de los jóvenes, como en aquellos inspirados en la CDN y orientados según los estándares internacionales, con generosas cuotas de garantías y motivados en la remoción de arbitrariedades tutelaristas. Tanto desde la perspectiva del peligro, cuanto desde la perspectiva de los derechos, la fijación de la edad mínima de reproche penal en 14 años no fue el aspecto más controvertido de la discusión de entonces. Tampoco hubo posicionamientos asociados a banderas partidarias que permitieran establecer correlaciones estrechas entre adscripción partidaria y posicionamientos dogmáticos. Ninguno de estos proyectos se convirtió en ley, pese a haber sido discutidos en comisiones específicas. El contexto social, conmovido por el trágico diciembre del año 2001 y el malestar social con la clase política, impidió que el tratamiento legislativo prosperara.

Un segundo momento se inauguró en el año 2004 y cobró visibilidad a partir de la sensibilidad punitiva exacerbada por el caso Blumberg. Para entonces, los proyectos innovadores se habían incrementado, equiparando en cantidad a los proyectos reformistas.⁴ Había veintitrés proyectos con trámite parlamentario. Al igual que durante el período anterior, la mayoría proponía el descenso en la edad de reproche penal (diecinueve proyectos), contra cuatro que conservaban el límite en los 16 años. De los veintitrés proyectos de ley, quince fueron discutidos en la comisión de legislación penal de la HCD. Pese a que un importante paquete de leyes punitivas obtuvo sanción en el período, no prosperó la baja de edad de imputabilidad penal.

A partir de 2006, se inició un tercer momento en que la discusión fue liderada por la HCS, luego de un consenso legislativo alcanzado después de que la HCD hubiera sido artífice de la sanción de la ley 26.061/05 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Para entonces, había dieciséis proyectos con trámite parlamentario, diez en la Cámara de Diputados y seis en la de Senadores. Respecto a la edad, igual que en los momentos anteriores, prevalecieron los proyectos que postulaban la baja en la edad de reproche penal

4. Entre los proyectos innovadores, deben contabilizarse los proyectos de los legisladores Juan Manuel Urtubey, Laura Mussa, Víctor Fayad, Hernán Damiani, María Lelia Chaya, Silvia Martínez y Pascual Cappelleri. Entre los proyectos reformistas, deben contabilizarse, entre otros, los proyectos de los diputados Cecilia L. de González Cabañas, Martha Alarcía, Adrián Menem, Guillermo Johnson, Marta Osorio, Oscar Di Landro y Hugo Cettour.

(doce iniciativas)⁵ contra tres que sostenían tenazmente la conservación del límite etario en 16 años.⁶ De estos doce, cuatro establecían franjas diferenciadas: según los adolescentes tuvieran 14 a 15 años al momento de la comisión de un delito; o estuvieran comprendidos entre 16 y 18 años; un proyecto fijaba la edad de punibilidad a los 15 años; y la restante iniciativa no se pronunciaba específicamente en relación a la edad, contentándose con declarar la improcedencia en la aplicación de penas a prisión perpetua a personas menores de edad.⁷ El dato que sí constituyó una novedad respecto a los períodos anteriores fue el nítido el avance de las propuestas de regímenes de responsabilidad penal juvenil (once proyectos). Traducido en clave de política criminal, esto implicaba propuestas en las cuales prevalecían las medidas socioeducativas, los apercibimientos, el trabajo comunitario, la libertad asistida, en tanto la *privación de libertad* como sanción revestía un carácter excepcional y, de llevarse a cabo, debía cumplirse en centros especializados, siempre como último recurso y por un tiempo determinado (el más breve posible). Solo cuatro proyectos “desentonaban” con la línea políticamente correcta de adecuación a las prerrogativas de la CDN, sosteniendo una lógica tutelar y la baja de edad de imputabilidad, anclada en la peligrosidad como mayor argumento para proponer una reforma legislativa. El escenario era propicio para arribar a un consenso, ya que cinco de los seis proyectos de la HCS aglutinaban más coincidencias que divergencias. Así, la expectativa de arribar a un dictamen único era un horizonte posible, que se logró a expensas de consensuar una baja en la edad de reprochabilidad penal, fijada en los 14 años. Sin embargo, en aquel momento, la proximidad de las elecciones de 2007 interrumpió el proceso, que probablemente hubiera concluido con la sanción de la ley.

Retomada la discusión a la sombra de los espasmos mediáticos disparados por los casos de Barrenechea, Capristo y Cáceres (Salgado, 2013 y 2015), el cuarto

5. Estos fueron los proyectos: 1) Expediente 995-S-06, presentado por Sonia Margarita Escudero, Sergio Adrián Gallia y Laura Martínez Pass de Cresto; 2) Expediente 841-S-06, presentado por María Laura Leguizamón; 3) Expediente 1727-S-06, presentado por María Cristina Perceval; 4) Expediente 391-S-06 (reproducción de S-3304/04), presentado por Vilma Ibarra; 5) Expediente 3454-S-06, presentado por Gerardo Morales y Ernesto Sanz; 6) Expediente 3065-S-06, presentado por Ricardo Bussi. Desde la Cámara de Diputados, los proyectos: 7) Expediente 2147-D-2006, presentado por Paola Rosana Spatola; 8) Expediente 0803-D-06 (reproducción de 1725-D-04), presentado por Mirta Pérez; 9) Expediente 1083-06 (reproducción de 3982-D-04), presentado por Jorge Vanossi; 10) Expediente 6789-D-05, presentado por Emilio A. García Méndez, Marta O. Maffei, Eduardo G. Macaluse, Marcela V. Rodríguez, Elsa S. Quiroz, Elisa M. A. Carrió, Susana R. García y María A. González; 11) Expediente 4593-D-06, presentado por Mabel Muller; y 12) Expediente 5813-D-06, presentado por Adrián Menem.
6. Estos fueron los proyectos: Expediente 1986-D-2006, presentado por Juan Manuel Urtubey; Expediente 5602-D-06, presentado por Manuel Justo Baladrón; y Expediente 1290-D-06, presentado por Alicia Comelli.
7. Se trató del Expediente 5933-D-06, presentado por los diputados Laurita Solanas et al., Regulación del régimen penal de minoridad - Ley 22278 - Modificación del artículo 4, sobre aplicación de la pena de prisión o reclusión perpetua. Este propone incorporar como penúltimo párrafo del artículo 4 de la ley 22.278 el siguiente texto: “En ningún caso se aplicará la pena de prisión o reclusión perpetua”.



momento estuvo animado por la discusión concentrada en la HCS en base a proyectos que no presentaban mayores diferencias.⁸ Esta discusión exitosa se condensó en el proyecto de ley que obtuvo media sanción en la HCS a finales del año 2009: Régimen legal aplicable a las personas menores de 18 años en conflicto con la ley penal. Dicho proyecto fijaba la edad de punibilidad en los 14 años.⁹

Atrás quedaban los doce proyectos de ley con trámite parlamentario en la HCD, de los cuales solo uno mantenía la edad de reproche penal en los 16 años.

Es importante detenerse en este punto, ya que la reconstrucción rigurosa del proceso de reforma legislativa muestra que ni la edad, ni la adscripción partidaria, ni la procedencia del legislador en términos jurisdiccionales, ni el género, ni la formación disciplinar constituyeron elementos de aglutinación o diferenciación respecto a una propuesta que atendiera la suerte de los adolescentes infractores a la ley penal. No es que no hubiera diferencias programáticas, sino que la heterogeneidad no estaba marcada ni a partir de los partidos de origen, ni de las ideologías que los sustentan. Vale decir: radicales, peronistas —en todas sus variantes—, socialistas y otras expresiones del espectro del centro, ora más orientadas a la derecha, ora más orientadas hacia la izquierda (ARI, Coalición Cívica, GEN, Compromiso Republicano, Encuentro Popular y Social, Unión por Todos, etc.), mostraron en sus filas posiciones que no pocas veces estuvieron contrapuestas, alcanzando estatuto de contradicción en algunos casos.

Cuando parecía inminente su conversión en ley, ya que el paso por la HCD debería haber sido un “mero trámite”, el tránsito legislativo se interrumpió, debiendo atribuirse esto fundamentalmente a dos motivaciones: a) la adopción de una

8. Estos eran: Expediente 734-S-08 Régimen legal aplicable a las personas menores de 18 años en conflicto con la ley penal, presentado por María C. Perceval y Sonia Escudero; Expediente 1263-S-09 Régimen legal aplicable a las personas menores de 18 años en conflicto con la ley penal, presentado por Adolfo Pérez Alsina; Expediente 1524-S-09 Régimen penal juvenil, presentado por Teresita Quintela (este proyecto preveía mantener la edad de punibilidad en los 16 años); Expediente 1555-S-09 Régimen integral para la prevención, sanción y reinserción de personas menores de 18 años en conflicto con la ley penal, presentado por Liliana Negre de Alonso (este proyecto excede la previsión de un régimen de responsabilidad penal juvenil, ya que atiende a la prevención y a la creación de un Observatorio sobre delincuencia); y, finalmente, Expediente 1564-S-08 Sistema legal aplicable a los adolescentes en conflicto con la ley penal, el proyecto de Gerardo Morales, re-presentado.
9. Originalmente, este proyecto fue presentado por los senadores Ernesto Sanz y Gerardo Morales en 2006 (Expediente 3454-S-06). En los fundamentos, los senadores se reconocen tributarios del proyecto que, en el año 2000, el entonces ministro de Justicia Gil Lavedra envió desde el PEN al Congreso. Asimismo, reconoce el asesoramiento de juristas y expertos. La matriz del proyecto de Gil Lavedra es la que se reitera en las iniciativas legislativas propuestas por los diputados Laura Mussa, Emilio García Méndez y Elisa Carrió, entre otros legisladores del ARI-Coalición Cívica. Caducó el 29/02/2008 y en agosto de aquel año fue enviado a archivo. Por eso, es representado con el número 1564-S-08, que ingresó en el mes de mayo, fue girado a las Comisiones de Presupuesto y Hacienda, de Población y Desarrollo Humano y de Justicia y Asuntos Penales. Obtuvo moción de preferencia. Se trató en el recinto en noviembre y obtuvo la media sanción compatibilizando el dictamen con 1263-S-09, 1524-S-09, 1555-S-09, 1564-S-08 y 734-S-08.



postura legislativamente responsable que abogó por conferir una perspectiva de materialidad a las propuestas que emanaban de los proyectos, esto es, que luego, una vez sancionada la ley, las acciones que prevé no queden en letra muerta por falta de previsión presupuestaria. Esta posición fue proclive al envío de la propuesta remitida por la HCS a la comisión de presupuesto de la HCD; y b) el cambio de postura del bloque del Frente para la Victoria (FPV) que, en un esfuerzo por unificar posiciones, retiró en la HCD el apoyo a la baja de edad de imputabilidad penal que los senadores del bloque habían dado en el Cámara Alta y, con ello, obturó el trámite, pese a la agitación mediática que produjeron nuevos casos de eventos protagonizados por adolescentes. Este quinto momento abarcó desde el año 2010 hasta 2012, en que el proyecto con media sanción perdió estado parlamentario y, nuevamente, vuelta a foja cero con un régimen penal de la minoridad rebosante de buena salud.

El sexto momento se inició en agosto de 2013, luego de las elecciones Primarias Abiertas Simultáneas y Obligatorias (PASO) de aquel año, con las declaraciones de uno de los principales candidatos a diputados por la Provincia de Buenos Aires, quien —sin que medie episodio escabroso alguno que tuviera como protagonista a un “menor delincuente”— reinstaló, a partir de declaraciones con fines de rédito electoral, el tema de la baja de edad de imputabilidad. Desde ese momento, las voces estentóreas que reclamaban la modificación de la legislación penal, incluyendo la baja de edad de imputabilidad, pudieron prescindir de hechos escabrosos para correlacionarse con el mercado de los réditos electorales y con la interpretación de la sensibilidad ciudadana de las cosas que le preocupan a la gente común y corriente (Guemureman, 2015a). Así, por algunos años, las movidas en pro de la baja de la edad de imputabilidad penal procedieron de los políticos en campaña y no guardaron correlación con acciones lesivas a la vida cometidas por jóvenes. El camino legislativo pareció disociarse de la agenda política y a finales de 2013 ya se habían presentado en la HCD cuatro nuevos proyectos, con pretensiones diversas respecto a la edad de punibilidad, pero en escenarios de discusión más hostiles.¹⁰

10. Estos fueron: Expediente 5227-D-2013 Régimen legal aplicable a las personas menores de 18 años en conflicto con la ley penal: derogación de las leyes 22278 y 22803 (reproducido por Expediente 0279-D-15), presentado por Manuel Garrido y María Luisa Storani (UCR); Expediente 5438-D-2013 Régimen penal de la minoridad (ley 22278): modificación de los artículos 1 y 7, sobre edad para ser punible (reproducido por Expediente 0137-D-15), presentado por Ivana María Bianchi (Frente Peronista), que mantiene la edad en 16 años; Expediente 6545-D-2013 Régimen de Responsabilidad Penal Juvenil, presentado por Victoria Donda y Margarita Stolbizer (Libres del Sur y GEN), que mantiene la edad en 16 años; y Proyecto de ley 7255-D-2013 Impunibilidad del menor que no haya cumplido dieciséis (16) años de edad o el que no haya cumplido dieciocho (18) años de edad respecto de delitos de acción privada o reprimido con pena privativa de libertad que no exceda de dos años, con multa o con inhabilitación, presentado por Rogel, Biella Calvet, Benedetti, Storani, Alfonsín y Maldonado (UCR y UDESOS), que mantiene la edad en 16 años. Es interesante connotar que algunos legisladores aparecen como firmantes en proyectos que propician la baja y, al mismo tiempo, en proyectos que mantienen la edad en los 16 años. María Luisa Storani es un ejemplo paradigmático.



En 2014, año con poca discusión legislativa en la materia, había ocho proyectos con trámite parlamentario, todos originados en la HCD.¹¹ De estos, cinco propiciaban la baja en la edad y tres no. Porcentualmente, podríamos afirmar que las posiciones respecto a la edad empezaron a equipararse. Fue para entonces que la militancia argumental en contra de la baja por razones de política criminal sostenida por muchos de nosotros¹² ganó adeptos, fortaleció y aglutinó posiciones y, en 2017, cuando a partir del episodio lamentable de la muerte de Brian Aguinaco se disparó una nueva embestida punitiva, los alineamientos y posiciones estaban definidos y se mantuvieron firmes.

El séptimo momento, inaugurado en el año 2017, reinstaló el debate sobre la delincuencia y la penalidad juvenil, haciendo converger la agenda política y mediática en posiciones punitivas en un contexto en que el sistema penal daba muestras claras de haberse endurecido de hecho (Daroqui, 2020; Guemureman y Zajac, 2020).

Del otro lado, el espacio “progresista” aglutinado en colectivos como “No a la Baja” y “Argentina No Baja”,¹³ pivotó fundamentalmente sobre la edad de imputabilidad/punibilidad, conceptos que habitualmente se confunden, por lo que vale la pena hacer una digresión y calibrar los significados de uno y otro concepto. Esta distinción es vital, ya que su eje sigue siendo una divisoria de aguas en la que se confrontan lógicas político-partidarias y racionalidades punitivas.

La edad mínima de responsabilidad penal también es un tópico en los debates políticos y mediáticos sobre la seguridad y sobre la delincuencia. Todos los candidatos políticos con aspiraciones de representación en la actual contienda electoral de 2023, con arreglo a elección de autoridades nacionales y jurisdiccionales, se han pronunciado en algún momento en relación al tema. Para quienes

11. Además de los cuatro que venían de 2013, se agregaron: Proyecto 1802-D-2014 Responsabilidad penal juvenil: régimen, derogación de la ley 22278 y su modificatoria 22803 (representación de Expediente 4818-D-2012), presentado por Francisco De Narváez (Unión Celeste y Blanco), para mayores de catorce (14) años y menores de dieciocho (18) años; Proyecto 2236-D-2012 Responsabilidad penal juvenil: régimen (reproducción del Expediente 2873-D-12), presentado por Patricia Bullrich (Unión PRO), que baja la edad a 14 años; Proyecto 1334-D-2014 Régimen legal aplicable a las personas menores de dieciocho años de edad infractoras de la ley penal, presentado por Elisa Carrió, Fernando Sánchez y Pablo Javkin (Coalición Cívica - UNEN), que baja la edad a 14 años; finalmente, Proyecto 1339-D-2013 Régimen de responsabilidad penal juvenil; derogación de la ley 22.278 (régimen penal de menores) y su modificatoria 22.803 (reproducción del Expediente 1524-D-2010), presentado por Natalia Gambaro (Frente Peronista).

12. Para sintetizar, todos los autores que colaboraron con *Estado e infancia: más derechos, menos castigo* (2011), valga por caso Claudia Cesaroni, Luis Fernando Niño, Gustavo Vitale, María Laura Böhm, Dardo Bordón Costa, Germán Martín, Observatorio de Adolescentes y jóvenes y GESPYDH (UBA), Guillermo Berto y Horacio Cecchi. A la lista puede añadirse un colectivo importante de actores de diferentes pertenencias con activa participación en el proceso de discusión en las comisiones del Ministerio de Justicia que funcionaron durante el año 2017.

13. Estos colectivos, muy activos a través de las redes sociales: “Un país que no tiene un proyecto para su niñez es, en sentido estricto, un país sin proyecto” (Cfr. <https://www.facebook.com/noalabajaenargentina>). Argentina No Baja es una red conformada por especialistas, organizaciones sociales y políticas contra la baja de edad de punibilidad. <https://www.facebook.com/argentinanobaja>

sostengan que la niñez no es tema de agenda política, pueden darse por alertados que, cuando se trata de discusiones vinculadas a la defensa social y a la seguridad pública, todos los candidatos han expresado sus posicionamientos y —triste es constatarlo— se han pronunciado en favor de bajar la edad mínima de responsabilidad penal.¹⁴

Antes de retomar el escenario legislativo 2023 y los proyectos con trámite parlamentario vigente que, en un eventual debate en el recinto, podrían derogar la vetusta 22.278 instaurando un régimen o sistema de responsabilidad penal juvenil, conviene dedicar un apartado que precise algunos de los términos cruciales del debate.

ACLARACIONES IMPRESCINDIBLES PARA ELUCIDAR EL FONDO DE LA CUESTIÓN: IMPUTABILIDAD/INIMPUTABILIDAD, REPROCHABILIDAD ÉTICO JURÍDICA, PUNIBILIDAD/NO PUNIBILIDAD

En la Argentina, los adolescentes son imputables a partir de los 16 años, en virtud del artículo 1º de la ley 22.278:

No es imputable el menor que no haya cumplido dieciséis (16) años de edad. Tampoco lo es el que no haya cumplido los dieciocho (18) años, respecto a delitos de acción privada o reprimidos con pena privativa de la libertad que no exceda de dos (2) años, con multa o inhabilitación.

Si existiere imputación contra alguno de ellos la autoridad judicial lo dispondrá *provisionalmente*, procederá a la comprobación del delito, tomará conocimiento directo del menor, de sus padres, tutor o guardador y ordenará los informes y peritaciones conducentes al estudio de su personalidad y de las condiciones familiares y ambientales en que se encuentre.

En caso necesario pondrá al menor en lugar adecuado para su mejor estudio durante el tiempo indispensable.

Si de los estudios realizados resultare que *el menor se halla abandonado, falta de asistencia, en peligro material o moral, o presenta problemas de conducta,*

14. Cfr. Expediente 2873-D-2012 y su reproducción en el Expediente Proyecto 2236-D-2012 Régimen de responsabilidad penal juvenil, presentado por Patricia Bullrich; Expediente 4435-D-21 Sistema de responsabilidad penal juvenil; Expediente 5855-D-2017 Responsabilidad penal juvenil: régimen. Derogación de la Ley 22278, presentado por Sergio Massa y otra; Expediente 5958-D-22 Sistema de responsabilidad penal juvenil, presentado por Diego Santilli; Expediente 5883-D-22 Régimen penal de la minoridad, presentado por Cristian Ritondo; y Expediente 1778-D-23 Modificación del artículo 50º para declarar reincidentes a los menores, presentado por Carolina Píparo. Otros políticos que declinaron candidaturas también habían sido autores de proyectos, por ejemplo, Expediente 804-D-2023, presentado por Ricardo López Murphy. La ex diputada Elisa Carrió, durante sus mandatos, participó en la presentación de estos expedientes de creación de un Régimen aplicable a personas menores de edad infractoras a la ley penal: 1650-D-2002, 0051-D-07, 0071-D-2009, 1448-D-2011, 1334-D-2014 y 0423-D-2018.



el juez dispondrá definitivamente del mismo por auto fundado, previa audiencia de los padres, tutor o guardador. [Destacado mío]

Según este artículo, debajo del límite etario de 14 años, el Estado no puede atribuir responsabilidad de la comisión de delitos a las personas menores de edad, aunque sí le está permitido, en virtud de su facultad de tutela, disponer de ellos aludiendo razones de peligro material o moral.

Este artículo es uno de los que ha despertado mayor polémica, ya que la asociación entre edad de imputabilidad y capacidad de discernimiento es de por sí un tema no saldado. Existe toda una discusión acerca de si la capacidad de discernimiento debe estar acotada y regulada en función de la gravedad del delito y, en cualquier caso, cuáles serían los alcances y los límites razonables. Precisamente por todas las confusiones que derivan de la inadecuada distinción entre imputabilidad, inimputabilidad y punibilidad, es necesario reponer la definición de los conceptos. Se ha definido la imputabilidad como “la capacidad humana de actuar culpablemente dentro de los cánones de la ley penal” (Frías Caballero, 1981). Existen fórmulas biológico-psiquiátricas, fórmulas psicológicas y fórmulas mixtas. Ciertas situaciones o estados personales de carácter bio-psicológico, denominados “causas de inimputabilidad” o “causas que excluyen la imputabilidad”, aniquilan la capacidad personal de reprochabilidad, de modo que el autor del acto típicamente antijurídico deja de ser imputable. Inimputables son aquellos que por distintos causales (artículo 34º del Código Penal) no pudieron motivarse en la norma o no pudieron dirigir sus acciones.¹⁵

La ausencia de culpabilidad, entendida como cancelación de reprochabilidad jurídica, es factible de ser explicada a partir de dos grandes teorías. Cillero Bruñol (2001) refiere que para justificar la falta de responsabilidad de las personas menores de edad se invocan, o bien las doctrinas de la imputabilidad en sentido estricto (modelo de discernimiento), para las cuales el menor es equiparado al alienado mental, sin plenitud de facultades para entender y querer, o bien las doctrinas político-criminales, que consideran la edad mental como una barrera político-criminal entre dos sistemas de respuesta ante el delito: el de adultos y el de personas menores de edad. Aquí aparece el concepto de punibilidad. Fijar la edad de punibilidad es una decisión de política criminal, es decir, es una decisión de carácter político.

A su vez, continúa Cillero Bruñol, aquellos que adhieren a la postura de la edad como barrera político-criminal se dividen en dos grupos: los que siguen un modelo de protección y consiguientemente consideran al menor no punible como irresponsable y le asignan una medida de seguridad y/o protección, y los que propician la aplicación de un modelo de responsabilidad por medio de un sistema de

15. El artículo consagrado por el Código Penal al tema de la inimputabilidad es el artículo 34, cuya fórmula es mixta, en oposición a la fórmula francesa que es biológico-psiquiátrica pura, o la contenida en el Código Penal Checoslovaco, que es solamente psicológica.

derecho penal especial para adolescentes, que les reconoce una especial capacidad de culpabilidad (justicia especializada y régimen de responsabilidad penal juvenil) y, en el caso de no punibles, la realización de una investigación preliminar para conocer si efectivamente el menor no punible estuvo o no involucrado en el hecho con arreglo a una pretensión de responsabilización subjetiva sin consecuencia jurídica.

Tanto los modelos de discernimiento como los de protección, si bien niegan la culpabilidad en tanto reprochabilidad ética jurídica, no por ello renuncian a una intervención coactiva, aunque solapada bajo las figuras de la protección y corrección.

La capacidad de discernimiento suele asociarse también a la madurez. Tamar Pitch (2003) analiza el tema de la madurez afirmando que es factible detectar un encuentro entre derecho penal y ciencias sociales, ya que en el caso de los jóvenes no está tan claro cuáles son los expertos para dictaminar su “capacidad de entender y querer” como en el caso de los adultos, en que el saber psiquiátrico, a través de los peritajes forenses, dirime la cuestión. Esta zona gris produce distintos alineamientos entre los magistrados. Algunos son partidarios de pedir la separación de competencias y redefinen así su propio rol como jueces, renunciando a cualquier pretensión correccional y reeducadora, afianzándose en el juzgamiento del hecho y no en la personalidad de su autor: así, delegan en los dictámenes del cuerpo médico forense la cuestión de la imputabilidad en tanto capacidad de discernimiento. Por otro lado, están los jueces que se hacen cargo de la ambivalencia institucional y amplían sus competencias y responsabilidades, asumiendo como tarea propia la evaluación de la inmadurez. Para estos jueces, la especialización se convierte en condición *sine qua non* para el ejercicio de sus funciones. Cuando dictan un sobreseimiento por inmadurez, esta es una decisión sopesada a la luz de una evaluación compleja en la cual la opinión de los profesionales de los equipos técnicos se torna relevante aun cuando formalmente no sea vinculante. Redefinida la inmadurez como atributo de situaciones socioculturales de pobreza y *deprivación* (Winnicott, 2003),¹⁶ se deja a los adolescentes a merced de un modelo de protección que combina, como bien dice García Méndez (2001), *compasión y represión* y que, dentro del sistema penal, tiene escaso margen de ser efectivo en carácter de oferente de respuestas no teñidas de elementos coactivos.

Tanto el sobreseimiento por inmadurez como la exención de aplicar pena, una vez declarada la responsabilidad penal –instituto conocido como “perdón judicial”– requieren del estudio caso por caso y de ningún modo son soluciones que se administren como regla, así resulten eficaces mecanismos burocráticos para

16. Es definida así: “Deprivación es más que simple privación, ya que el niño ha perdido algo bueno, que hasta una fecha determinada ejerció un efecto positivo sobre su experiencia y que le ha sido quitado; el despojo ha persistido por un lapso tan prolongado, que el niño ya no puede mantener vivo el recuerdo de la experiencia vivida. Una definición completa de deprivación incluye los sucesos tempranos y tardíos, el trauma en sí y el estado traumático sostenido, lo casi normal y lo evidentemente anormal” (p. 148).



descomprimir la recargada administración de justicia del fuero penal juvenil. El sobreseimiento por inmadurez es bien distinto del sobreseimiento por “no punibilidad”. Los sujetos no punibles son aquellos exentos de ser responsabilizados penalmente. La *punibilidad* debe entenderse como potestad o facultad del Estado de fijar la edad a partir de la cual los sujetos son pasibles de recibir sanciones en carácter de reproche por comisión de acciones disvaliosas.¹⁷ *La punibilidad remite a una decisión de política criminal y, por ende, al Estado como actor con poder de definición.*

Dicho esto, cabe agregar que la Observación General 24 del Comité de los Derechos del Niño en 2019 (en adelante, OG 24/19), si bien reconoce que a nivel internacional la edad mínima de responsabilidad penal más usual es los 14 años, en el párrafo 22 dice: “el Comité encomia a los Estados partes que tienen una edad mínima de responsabilidad penal más elevada, por ejemplo 15 o 16 años, e insta a los Estados partes a que no la reduzcan en ninguna circunstancia, de conformidad con el artículo 41 de la Convención”.

En tal sentido, la OG 24/19 brinda un sólido argumento para mantener en los 16 años la edad mínima de responsabilidad penal. Sin embargo, tal como veremos, ni el Comité de los Derechos del Niño, ni el principio transversal de derechos humanos de no regresividad,¹⁸ constituyen un blindaje contra la avanzada punitiva que se expresa en los proyectos de ley con trámite parlamentario vigente en el Congreso nacional.

UN VIAJE EN EL TIEMPO POSPANDEMIA: PROYECTOS DE LEY PARA REGULAR LA PENALIDAD JUVENIL CON TRÁMITE PARLAMENTARIO VIGENTE EN 2023

Si cual viajero aterrizamos en el Congreso nacional argentino en el momento actual, prescindimos del contexto pandémico que nos sumió en reconfiguraciones y cambios que aún no hemos llegado a develar¹⁹ y buscamos continuar la serie legislativa, nos encontramos con un escenario en que la cuestión de la edad

17. Siguiendo la Observación General 24/19, debe entenderse por “Edad mínima de responsabilidad penal” a la edad por debajo de la cual la ley determina que los niños no tienen la capacidad de infringir la legislación penal.

18. Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de la Argentina del Comité Derechos del Niño (2018). Párrafo 44 inciso a: “Apruebe una ley general de justicia juvenil compatible con la Convención y las normas internacionales en materia de justicia juvenil, en particular en lo que respecta a garantizar que la privación de libertad solo se utilice como último recurso y por el período de tiempo más breve posible, y que no incluya disposiciones que puedan endurecer las penas o reducir la edad de responsabilidad penal” [destacado mío].

19. Al respecto, los tres tomos de *PISAC COVID-19: La sociedad Argentina en la post pandemia*, de la Agencia I+D+I (2023), constituyen un sesudo esfuerzo por entender las transformaciones producidas en el ámbito del Estado, las políticas públicas, el mundo del trabajo, la seguridad, el género, la educación, la comunicación y los territorios.

mínima de responsabilidad penal está saldada a favor de bajarla a 14 o 15 años. Los principios de especialidad, no judicialización, imparcialidad, legalidad y oportunidad²⁰ constituyen lugares comunes. También la inclusión de medidas extrapenales y medidas no privativas de la libertad forman parte de todos los repertorios, y una mirada rápida nos haría pensar que se han logrado consensos y pisos mínimos de discusión en relación a la respuesta punitiva estatal a la transgresión juvenil.

Una lectura más exhaustiva nos permite visualizar que, detrás de algunos consensos, se agitan enormes y sustanciales diferencias, sobre todo al intentar poner en correspondencia las declaraciones de buenas intenciones con los intereses que personifican los legisladores firmantes de las propuestas. Algo así como preguntarse si es posible compatibilizar la justicia restaurativa y todas las previsiones de medidas socioeducativas que requieren de enormes inversiones y asignaciones presupuestarias generosas en contextos de sociedades excluyentes. Redoblando la apuesta, si es posible pensar en implementar programas de intervención temprana, de prevención y de restablecimiento de derechos, en proyectos de legisladores que se enraízan en matrices y racionalidades políticas que anuncian sin ruborizarse reformas regresivas en términos de derechos sociales, laborales y ciudadanos. Retomaré estas reflexiones en el apartado final, a la luz de la sugerente imagen de “coto vedado” que nos dejara el genial filósofo Garzón Valdés (1996, p. 741).

De todos los aspectos que podrían ser el deleite de un estudio comparativo, voy a referirme a la edad mínima de responsabilidad penal, al abordaje de los no punibles y a la inclusión de mecanismos no tradicionales de resolución de conflictos, con foco en la justicia restaurativa y las medidas socioeducativas.

EDAD MÍNIMA DE RESPONSABILIDAD PENAL Y ABORDAJE DE NO PUNIBLES

Luego de que el proyecto 001-PE-2019 (elevado por el entonces Poder Ejecutivo, correspondiente a la Alianza Cambiemos) perdiera trámite parlamentario²¹ y que,

20. El repertorio completo de los principios que se reiteran en los proyectos se compone también de los principios de presunción de inocencia; aplicación de la ley más benigna; culpabilidad; proporcionalidad; libertad; derecho a la defensa en juicio; juez natural y tribunal imparcial e independiente; plazo razonable; derecho a recurrir la sentencia; inviolabilidad de la integridad física, psíquica, espiritual y moral; fortalecimiento de los vínculos familiares y sociales; derecho a la educación y formación integral; mínima intervención; confidencialidad; racionalidad y proporcionalidad en las sanciones; privación de la libertad como último recurso; oralidad y oficiosidad del procedimiento.

21. Este proyecto concitó la convocatoria a discusión en Plenario de Comisiones de Legislación penal, Presupuesto y Niñez, adolescencia y familia, y la centralidad dada al proyecto presentado por el entonces Ejecutivo obturó el análisis del resto de las iniciativas que para entonces tenían trámite parlamentario.



en 2020, el contexto de pandemia prácticamente hubiera paralizado la labor parlamentaria, lentamente se fue reconfigurando el escenario legislativo. Algunos de los proyectos que habían perdido estado parlamentario fueron “re-presentados” (con variaciones de miembros firmantes o de contenido);²² algunos nuevos proyectos fueron presentados durante el año 2022, entre los que se destacan el proyecto liderado por la firma del diputado Cristian Ritondo,²³ el presentado por el diputado Diego Santilli²⁴ y el proyecto de la diputada María Eugenia Alianiello,²⁵ a los que deben sumarse los proyectos presentados en 2023 por los diputados Ricardo López Murphy,²⁶ Alberto Asseff²⁷ y Agustina Propato.²⁸ Con puntos de intersección, aun cuando no promueve un régimen de responsabilidad penal juvenil, cabe mencionar al proyecto de la diputada Carolina Píparo.²⁹

En síntesis, los proyectos en condiciones de ser discutidos en comisiones legislativas con arreglo a obtener dictámenes de comisión que les permitan pasar al recinto³⁰ son los consignados en la Tabla 1.

Una característica de este nuevo escenario legislativo es que *cinco* de los ocho proyectos prevén la baja de edad de punibilidad a 14 años (en cuatro de las iniciativas) y a 15 años (en el restante).³¹

22. Específicamente en esta categoría caen los proyectos: Expediente 2912-D-2020 de la diputada Carla Carrizo, cuyos cofirmantes son el diputado Emiliano Yacobitti y la diputada Dolores Martínez, y el Expediente 4770-D-2021, del diputado Luis de Petri, que es representación del PE-001-2019, aunque con ligeras variaciones de tinte más punitivo, como la fijación de la edad de punibilidad en 14 años.
23. Son cofirmantes los diputados Mercedes Joury, María Luján Rey, Gustavo Hein, Alejandro Finocchiario, María Ángel Sotolano, Dina Rezinovsky, Federico Angelini, Pablo Torello, Gabriel Chumpitaz, Álvaro González, Soher El Sukaria, Gerardo Milman, Marilú Quiroz y Alberto Asseff.
24. Expediente 5958-D-2022 Sistema de responsabilidad penal juvenil. Firmante: Diego Santilli. Cofirmantes: Rogelio Frigerio, Waldo Wolff, Ricardo López Murphy, Graciela Ocaña, Álvaro González y Fernando Iglesias.
25. Expediente 6500-D-2022 Régimen penal juvenil.
26. Expediente 0804-D-2022 Ley de régimen de responsabilidad penal juvenil.
27. Expediente 3143-D-2023 Sistema de responsabilidad penal juvenil y Expediente 6093-D-22. Este proyecto había sido presentado en el año 2022 y la diferencia fundamental radica en la edad mínima de responsabilidad penal, que en 2022 se establecía en 15 años.
28. Expediente 2227-D-2023 Creación de un Sistema penal juvenil.
29. Expediente 1178-D-2023 Modificación del artículo 50º del Código Penal Argentino con el objetivo de declarar reincidentes a las personas que cometieron delitos siendo menores de edad. Se menciona pero no será relevante a los efectos analíticos.
30. Suponiendo que la labor parlamentaria transcurriera normalmente y no que estuviera virtualmente paralizada.
31. También preveía la EMRP el proyecto del diputado Alberto Asseff, presentado en 2022, que fue reemplazado por el presentado en 2023. El mismo diputado, en los fundamentos, expresa que revisó la EMRP y se decidió a fijarla en 14 años armonizando su postura con el límite inferior aceptado por la OG 24/19 y, de paso, con los otros proyectos presentados por su bloque partidario.

Tabla 1

Proyecto	Expediente	Nuevo	Proyecto antecedente	EMRP
Régimen penal juvenil	2912-D-2020	No	Representación del 0423-D-2019	15
Sistema de responsabilidad penal juvenil	4435-D-2021	No	Recupera el 001-PE-2019	14
Sistema de responsabilidad penal juvenil	5958-D-2022	No	Se declara tributario de discusiones 2017 en MINJUS + COFENAF-SENAF	15
Régimen penal de la minoridad	5883-D-2022	Sí		14
Régimen penal juvenil	6500-D-2022	Sí		16
Ley de régimen de responsabilidad penal juvenil	0804-D-2023	Sí		14
Sistema de responsabilidad penal juvenil	6093-D-22 y 3143-D-2023	No	Replica el 001-PE-2019 y el 4435-D-21	15 14
Creación de un sistema penal juvenil	2227-D-2023	Sí		16 pero...

Fuente: Elaboración propia en base a los proyectos de ley suministrados por Información Parlamentaria. <https://www.diputados.gov.ar/proyectos/index.html>

En esta serie de proyectos aparece replicada una posición sobre el abordaje de los no punibles, esto es, sobre los adolescentes que cometen acciones disvaliosas pero están por debajo de la EMRP fijada.

Así, aun cuando los legisladores afirmen que “debajo de la EMRP no hay excepciones de imputabilidad ni de punibilidad”, se habilitan canales para el abordaje de los no punibles, sea con finalidad de “la responsabilización subjetiva”, sea con la finalidad de “promover la responsabilidad ciudadana, garantizar la paz social, la responsabilidad del Estado en la resolución de conflictos y el derecho de las víctimas a una reparación, se podrán realizar mediaciones o acuerdos restaurativos de carácter voluntario” (artículo 57° del proyecto 5958).

Estas nobles finalidades justifican la intervención de los dispositivos judiciales en la vida de adolescentes no punibles.

Algunos ejemplos: el proyecto 5858, en el capítulo 11 de “inimputables”, habilita que sujetos de edad inferior puedan ser invitados a mediaciones o acuerdos restaurativos, a los que podrán asistir de manera voluntaria (artículo 57°). En el artículo 58° se especifica que:

[...] declarada la inimputabilidad en los términos de la presente ley, el juez o fiscal deberá consultar al equipo interdisciplinario, y dará intervención en forma



conjunta o alternativa a: a) el Sistema de Protección Integral, en los casos y para los fines previstos en el art. 7 de la presente ley;³² b) el equipo de facilitadores, para que se intente, a través de un abordaje interdisciplinario y de la utilización de instancias de mediación y/o acuerdos restaurativos [...] cuando se hubiere determinado la presunta intervención de la niña, niño o adolescente mayor de doce (12) años y menor de quince (15) años en un hecho ilícito.

Es en este artículo donde se verifica la voluntad del legislador: sistema penal para los niños, niñas y adolescentes de 12 a 15 años. Tanto la mediación como los acuerdos restaurativos son medidas que constituyen una respuesta al crimen que respeta la dignidad y la igualdad de cada una de las personas, desarrolla el entendimiento y promueve la armonía social a través de la reparación de las víctimas, los delinquentes y las comunidades.³³ Así se promueve un *abordaje restaurativo*, entendido como un proceso en el que todas las partes implicadas en un conflicto (persona ofensora, víctima y comunidad) resuelven colectivamente cómo manejar las consecuencias del delito y sus implicaciones para el futuro. El abordaje restaurativo muestra un rostro más humano y, por tanto, edulcora el ingreso de los no punibles al sistema penal.

Si bien es el caso más explícito, son varios los proyectos que hacen provisiones específicas para los sujetos que queden debajo del límite de punibilidad fijado. Así, el proyecto 0804-D-2023 establece que:

[...] en el caso de aquellos niños y adolescentes que, estando alcanzados por la inimputabilidad prevista en el presente artículo, incurrieren en una conducta tipificada en el código penal, la autoridad judicial dispondrá provisionalmente conforme lo normado en el siguiente artículo, procederá a la comprobación del delito, tomará conocimiento directo del adolescente, de sus padres, tutor o guardador y

32. "Artículo 7° - Intervención del Sistema de protección integral. Cuando la persona adolescente se encuentre en situación de vulnerabilidad social o económica tales como formar parte de hogares en situación de pobreza o indigencia, falta de acceso a servicios públicos, falta de acceso a educación, situación de calle, consumo problemático de estupefacientes, entre otros, la o el juez deberá dar intervención inmediata al órgano administrativo de protección de derechos de la provincia correspondiente o la Ciudad de Buenos Aires para que adopte las medidas tendientes a su acompañamiento y protección integral, promoviendo el acceso a sus derechos humanos, económicos, sociales y culturales. La autoridad administrativa informará mensualmente al juzgado respecto a las medidas adoptadas y al avance de la persona adolescente.

Se deberá crear una mesa de articulación local entre las autoridades judiciales competentes y las autoridades administrativas provinciales o de la Ciudad de Buenos Aires, a fin de evaluar anualmente los avances de las personas adolescentes en situación de vulnerabilidad social o económica, y la propuesta de políticas públicas para atenderlas integralmente".

33. En el artículo 6° Principios, derechos y garantías especiales (Capítulo 2 - Principios, derechos y garantías del Sistema Nacional) la justicia restaurativa es incorporada en el inciso h.

ordenará los informes y peritaciones conducentes al estudio de su personalidad y de las condiciones familiares y ambientales en que se encuentre.

En caso necesario pondrá al adolescente en lugar adecuado para su mejor estudio durante el tiempo indispensable.

Y si

[...] de los estudios realizados resultare que el adolescente se halla abandonado, falto de asistencia, en peligro material o moral, o presenta problemas de conducta, el juez dispondrá definitivamente del mismo por auto fundado, previa audiencia de los padres, tutor o guardador.³⁴

En los proyectos 6093-D-2022 y 3143-D- 2023, el diputado Assef trae

[...] una novedosa respuesta para los jóvenes inimputables, a quienes determinada la existencia del hecho ilícito y su probable participación en este a través de una investigación preliminar, previa consulta a un equipo interdisciplinario, serán derivados a los órganos de protección previstos en la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Niños, Niñas y Adolescentes u otros órganos públicos para que implementen instancias restaurativas de resolución de conflictos con la víctima y la comunidad afectada. Los equipos interdisciplinarios deberán mantener las entrevistas necesarias, y ser parte en el acompañamiento y derivación del caso a mediación y/o acuerdos restaurativos, *para realizar un abordaje de responsabilidad subjetiva que permita reparar los daños generados.* [Destacado mío]

En el grupo de los proyectos que promueven la responsabilización de los infractores por debajo de la EMRP, se puede ubicar también el proyecto de la diputada Agustina Propato, que si bien en el artículo 3 sobre “Punibilidad” sostiene que: “Será punible toda persona mayor de 16 años y menor de 18 años que fuere acusada de cometer o participar en la comisión de un delito de acción pública, aun en grado de tentativa”, luego, en el párrafo siguiente, postula que:

En los términos de esta ley, será punible *toda persona menor de 16 años* que fuere acusada de cometer o participar en la comisión, aun en grado de tentativa, de

34. En un viaje al pasado, además de hablar de “situación de abandono o riesgo moral o material”, conceptos que creíamos perimidos al derogarse la ley del Patronato, repropone el instituto de la disposición tutelar en el artículo 11°. La disposición determinará: “a) La obligada custodia del niño o adolescente por parte del juez, para procurar la adecuada formación de aquél mediante su protección integral. Para alcanzar tal finalidad el magistrado podrá ordenar las medidas que crea convenientes respecto del menor, que siempre serán modificables en su beneficio; b) La consiguiente restricción al ejercicio de la patria potestad o tutela, dentro de los límites impuestos y cumpliendo las indicaciones impartidas por la autoridad judicial, sin perjuicio de la vigencia de las obligaciones inherentes a los padres o al tutor; c) El discernimiento de la guarda cuando así correspondiere”.



alguno de los delitos tipificados en los artículos 79, 80, 81, 91, 119 párr. 2 y párr. 3, 166 inc. 2 y 170 del Código Penal de la Nación, o un delito cuya pena máxima fuere superior a los 15 años.³⁵ [Destacado mío]

Esto implica que para los delitos graves no hay establecida una edad mínima de responsabilidad penal, no hay límite inferior, es decir, abre como posibilidad la ventana de imputar y reprochar penalmente a personas menores de 14 años, incluso a niños, si al momento de infligir la ley, sin importar la edad, son imputables conforme a comprensión de la criminalidad de sus actos, aunque sean no punibles. La ambigüedad de este proyecto dificulta ubicarlo como un proyecto respetuoso de garantías y derechos.

Los proyectos de la diputada Ana Carla Carrizo y de la diputada Eugenia Alaniello, pertenecientes a dos bloques partidarios distintos, mantienen la edad de punibilidad en los 16 años, pero mientras en el proyecto de la diputada Carrizo “quedan excluidos del sistema penal juvenil los jóvenes que al momento de su intervención delictiva no contaren con los dieciséis (16) años de edad cumplidos” (artículo 5º), en el “entendimiento que corresponde el abordaje específico por parte de los organismos de protección de derechos previstos en la ley 26.061”, en el caso del proyecto de la diputada Alaniello se prevé la investigación en los casos que menores de 16 años incurran en delitos que prevean pena privativa de libertad superior a tres años (artículo 29º). En síntesis, la primera diputada opta directamente por derivar al sistema de protección y la segunda no puede sustraerse de prever intervenciones judiciales para los no punibles.

MEDIDAS NO TRADICIONALES DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS, MEDIDAS ALTERNATIVAS, MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS Y JUSTICIA RESTAURATIVA. ¿QUÉ PROPONEN LOS PROYECTOS DE LEY?

En este apartado me focalizaré en las previsiones sobre medidas no privativas de la libertad, soluciones alternativas de conflictos, medidas y acuerdos de justicia restaurativa, así como las diferentes nominaciones empleadas bajo el concepto de la OG 24/19³⁶ en los proyectos de ley orientados a legislar en materia penal juvenil que ingresaron al Congreso de la Nación desde 2020.

35. “Delitos contra la vida, delitos contra las personas (lesiones graves), delitos contra la integridad sexual, delitos de robo agravado por uso de armas, por poblado o despojado y en banda, o seguido de muerte, y privación ilegítima de la libertad y secuestro”.

36. Cfr. Sección III. Terminología, ítem 8.a: “Justicia Restaurativa: todo proceso en que la víctima, el agresor y cualquier otra persona o miembro de la comunidad afectado por un delito participan conjuntamente y de forma activa en la resolución de las cuestiones derivadas de ese delito, a menudo con ayuda de un tercero justo e imparcial. Son ejemplos de procesos restaurativos la mediación, la celebración de conversaciones, la conciliación y las reuniones para decidir sentencias”.

Todos los proyectos de ley con trámite parlamentario prevén *medidas no tradicionales* a la pena, denominen a estas genéricamente *sanciones socioeducativas, sanciones disciplinarias, medidas socioeducativas, instrucciones judiciales o medidas disciplinarias*.³⁷ Asimismo, los proyectos de ley bajo análisis se expiden por *métodos alternativos a la solución de conflictos, solución alternativa de conflictos y/o acciones restaurativas*. Dentro de las causales de extinción de la ley penal, se mencionan en forma recurrente *remisión, mediación, conciliación, reparación o medidas equivalentes y suspensión de juicio a prueba*.

El proyecto presentado por el diputado Luis Petri (4435/21), así como los proyectos presentados por el diputado Assef (6093/22 y 3143/23), se reconocen tributarios del proyecto que el otrora Poder Ejecutivo había elevado para su consideración al Congreso de la Nación en 2019 (001-PE-2019) y, en tal sentido, expresan que el Sistema de RPJ propuesto “comprenderá un abordaje integral, interdisciplinario y restaurativo” (artículo 5).

Así, en los fundamentos expresan:

El proyecto de ley recepta el contenido de la Declaración iberoamericana sobre justicia juvenil restaurativa, aprobada en el seno de la Conferencia de Ministros de Justicia de los Países Iberoamericanos (COMJIB), y el Comunicado especial sobre el fortalecimiento del estado de derecho y la justicia, ratificado en la XXV Cumbre Iberoamericana de Jefes y Jefes de Estado y de Gobierno de los países iberoamericanos, donde se acordó la necesidad de abordar la reforma al sistema de responsabilidad penal juvenil desde un enfoque restaurativo, en tanto que ello implica una forma de recomposición de la armonía social vulnerada por el hecho ilícito, mediante la participación del adolescente en conflicto con la ley penal, las víctimas y la comunidad afectada, en búsqueda de lograr la inserción social y prevenir la reincidencia delictiva.³⁸

Los acuerdos restaurativos aparecen diferenciados de la mediación. Así, se prevé lo siguiente:

En cualquier etapa del proceso con anterioridad al dictado de la sentencia, la víctima, el adolescente imputado, la dependencia estatal o la comunidad afectada, podrán proponer al juez y al fiscal instancias de diálogo grupales, con el objeto de solucionar la controversia motivo del delito denunciado y lograr un acuerdo que atienda las necesidades y responsabilidades individuales y colectivas. El

37. Conforme a las Observaciones al quinto y sexto artículo presentadas por el país ante el Comité de Derechos del Niño, en 2018, el Comité recomendó al país en el párrafo 44 inciso c: “Promueva la adopción de medidas no judiciales, como las sanciones alternativas, la libertad condicional, la mediación, el apoyo psicológico o el trabajo comunitario y, cuando sea posible, utilice medidas alternativas a la imposición de penas”.

38. Estos argumentos son recuperados en la Fundamentación del proyecto re-presentado por Petri.



consentimiento de la víctima será condición necesaria para la procedencia del acuerdo restaurativo.

Sobre los mismos ítems se expiden la mayoría de los proyectos presentados, oscilando en los tipos de delitos para los cuales proceden. En algunos proyectos se advierte que solo proceden para aquellos delitos que en caso de corresponder la aplicación de sanción, esta pueda ser de ejecución condicional (esto es, quedan excluidos los delitos graves); en otros, en el carácter voluntario; también hay proyectos que se expiden por la aceptación de la víctima. En cualquier caso, el cumplimiento de lo pautado en el marco de los acuerdos restaurativos favorece la extinción de la acción penal. Las instrucciones judiciales o reglas de conducta que acompañan los acuerdos implican la recomendación/obligación de asistir a instituciones educativas o de formación profesional. Así, la pretensión socioeducativa pivotea en el límite entre la regulación disciplinaria y la sanción más o menos coactiva. Las medidas socioeducativas aparecen en carácter de medidas disciplinarias o sanciones socioeducativas. Paradójicamente, solo aparecen como derecho en los contextos de ejecución de la pena en dispositivos penales con restricción de la libertad.

En la tabla siguiente se condensan las referencias a los proyectos analizados.

Tabla 2

Régimen penal juvenil	Carrizo et al.	En el capítulo Resolución alternativa de conflictos, aparece la celebración de acuerdos restaurativos.	Dentro de los principios, aparece la finalidad educativa de la sanción. Y como medida socioeducativa, la exigencia de matriculación del adolescente en instituciones educativas o centros de formación profesional.
Sistema de responsabilidad penal juvenil	Petri	El cumplimiento de acuerdos restaurativos sirve como causal de extinción de la acción penal.	La asistencia a programas educativos, a programas de formación ciudadana o de formación laboral, tiene entidad de sanciones socioeducativas.
Sistema de responsabilidad penal juvenil	Santilli et al.	El abordaje restaurativo aparece en los Principios básicos. Los acuerdos restaurativos (artículo 22º) aparecen en el capítulo Medidas socioeducativas, junto a la remisión, mediación, conciliación y suspensión de juicio a prueba. El cumplimiento es un causal de extinción de la acción penal.	Lo educativo y lo socioeducativo están muy presentes en el proyecto. Los dispositivos de privación de libertad son nominados como dispositivos socioeducativos. Aparece la finalidad educativa de las medidas disciplinarias y las sanciones.

Continúa en la página siguiente

Viene de la página anterior

Régimen penal de la minoridad	Ritondo et al.	El enfoque restaurativo es uno de los cuatro enfoques privilegiados del proyecto. En el título de Resolución alternativa de conflictos, no incluye ni especifica ninguna modalidad.	En el título de Medidas a los menores, aparece la educación en carácter de obligación: “Obligación de someterse a programas de tipo formativo, cultural, educativo, profesional, laboral, de educación sexual, de educación vial, reductores de violencia u otros similares”.
Régimen penal juvenil	Alaniello	La pretensión restaurativa solo aparece en la Fundamentación del proyecto, sin ningún artículo que respalde la medida.	Solo se hace referencia a las medidas socioeducativas en los Fundamentos. En el proyecto en sí, en dos momentos se hace referencia a la educación: En el capítulo de proceso penal, que aparece como instrucción judicial: “La asistencia a la escuela primaria o secundaria o la inclusión en programas de enseñanza, orientación profesional o capacitación laboral conforme la edad, capacidad y disponibilidad horaria” (artículo 16° inciso c) y en el capítulo de Ejecución penal: “Recibir una enseñanza obligatoria conforme a su edad y destinada a prepararlo para su integración en la sociedad en los términos de la ley 26.206” (artículo 26° inciso d).
Ley de régimen de responsabilidad penal juvenil	López Murphy	Artículo 29° Acuerdos restaurativos. El cumplimiento es una causal de extinción de la acción penal.	La referencia a lo educativo solo se consigna en las sanciones privativas de la libertad. No hay referencia a medidas socioeducativas.
Sistema de responsabilidad penal juvenil	Assef	Artículo 22° Acuerdos restaurativos. El cumplimiento es una causal de extinción de la acción penal.	La asistencia a programas educativos, la asistencia a programas de formación ciudadana y la asistencia a programas de capacitación laboral se encuentran dentro del capítulo de Sanciones socioeducativas.
Creación de un sistema penal juvenil	Propato	Se anuncia dentro de la Normativa internacional citada en los Principios generales (artículo 7°) y tiene el artículo 13° asignado a una declaración aspiracional.	La educación aparece como derecho (artículo 20°). En las medidas, sanciones y penas no hay referencia a lo socioeducativo.

Fuente: Elaboración propia en base a los proyectos de ley suministrados por Información Parlamentaria. <https://www.diputados.gov.ar/proyectos/index.html>



CONCLUSIONES: LA DESCONFIANZA DEL SOCIÓLOGO Y LA NECESARIA VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA

Una sociedad que no asegure la satisfacción de las necesidades básicas de la mayor parte de la población (los niños lo son) es una sociedad miserable. Y una sociedad estructurada de forma tal que la obtención del bienestar de parte de sus miembros es solo posible a costa de la mayoría es injusta [...]. Una sociedad que no puede satisfacer las necesidades básicas secundarias es una sociedad indecente.
(Garzón Valdés, 1994, pp. 740-741)

Muchos sociólogos todavía nos reconocemos en aquello de que la base material genera la conciencia y que no es posible disociar la esfera vital, la reproducción del mínimo biológico, de las perspectivas de desarrollo. Galtung (2003) sostenía que el “triángulo de la violencia” conecta la “violencia directa”, esto es, la violencia visible en comportamientos y actos, con la “violencia estructural” y con la “violencia cultural”, entendiendo la primera como el conjunto de estructuras que niegan la satisfacción de necesidades humanas básicas de determinados sectores como resultado de la estratificación social. En tal sentido, afirmó que “estamos en presencia de violencia en aquellas situaciones en el cual el desarrollo efectivo de una persona en términos físicos y espirituales resulta inferior a su posible desarrollo potencial”, considerando, en forma inequívoca, las limitaciones al desarrollo como violencia. La “violencia cultural” y simbólica que opera a través de religiones, ideologías, creencias, leyes, educación y lenguaje, invisibiliza las condiciones estructurales que limitan el desarrollo potencial de las personas.

Cuando ese potencial de desarrollo aborta en el efectivo, hay violencia, y cuando esa violencia es estructural, irradia hacia todas las esferas de la vida social, más aún con los más vulnerables. Y los niños lo son.³⁹ No hay chance de mirar para otro lado si, según los últimos datos del informe de pobreza del INDEC, correspondiente al segundo semestre de 2022,⁴⁰ en Argentina el 29,6% de los hogares, en donde habitan el 40% de las personas, es pobre. Es decir que había, a finales de 2022, 11,5 millones de personas pobres, de los cuales 2,4 millones eran indigentes. Según grupo de edad, la distribución da cuenta de que en el segmento de 0-14 años, el 54,2% de los niños son pobres. La desagregación por grupos de edad es aún más preocupante: del total de pobres de 0 a 17 años, el segmento de 12 a 17 años, en el cual se concentra la discusión sobre el sistema penal juvenil, detenta un poderoso 36,9% de niños/adolescentes pobres.⁴¹ En cualquier caso, esta foto nos informa que estamos hablando de una sociedad

39. Se utiliza el concepto de niño abrevando en el límite temporal que ofrece la CDN, que considera niño a toda persona comprendida entre 0 y 18 años.

40. Cfr. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_03_2302A7EBAFE4.pdf

41. En el segmento de 6 a 11 años, el guarismo es del 37,8%. En el segmento de 1 a 5 años, 25,3%. En cada uno de los segmentos, la distribución es muy similar entre pobres indigentes y no indigentes.

indecente. Más de la mitad de los chicos están en situación de pobreza, es decir, su situación de radical vulnerabilidad (Garzón Valdés, 1994), en tanto niños, se ve amplificada por la situación de pobreza, que a esta altura ya podríamos definir como violencia estructural, en tanto diferencial entre desarrollo potencial y desarrollo efectivo, si recuperamos el potencial de la definición de Galtung para definir la violencia. Justamente fue a partir de esta definición que hace algunos años, desde el Observatorio de adolescentes y jóvenes (Guemureman et al., 2017), venimos bregando por el uso del concepto de violencia estatal para definir la violencia que el Estado propone por acción o por omisión, así como parangonar la ausencia en la implementación de políticas públicas —es decir, de acciones afirmativas dotadas de partidas presupuestarias— como una omisión estatal que genera violencia. Bajo este prisma, las propuestas en pos de modificación de la ley penal juvenil deben ser leídas como decisiones estatales consagradas legislativamente que implican la instrumentación de acciones afirmativas para su cumplimiento e implementación. Esas acciones afirmativas deben tener su correlato en institucionalidades y asignaciones presupuestarias que confieran condiciones de posibilidad y materialidad a los recursos, programas, políticas públicas y prestaciones o dispositivos que instituyan las leyes que eventualmente se promulguen.

Y es en este punto crucial que no se puede escindir el “qué” del “quién”. Al decir de Derrida, no se puede escindir la firma del acontecimiento y el contexto (1988). Tampoco se puede escindir el “qué” de las racionalidades políticas en las que están inscriptas las propuestas. Y no resulta irrelevante inscribir esas racionalidades políticas en las propuestas de los partidos políticos a los que los legisladores adscriben y cuyas ideologías abrazan.

Las propuestas de los proyectos de modificación del régimen penal de la minoridad se inscriben en racionalidades políticas más neoliberales o más neoconservadoras (O'Malley, 2006). Ambas pregonan el achicamiento del Estado, con la consiguiente reducción del gasto público, y la reducción del gasto público implica menos recursos para las asignaciones sociales, es decir, menos políticas públicas y menos disponibilidad presupuestaria para programas que impliquen erogación de presupuesto público.

Imposible creerles los discursos de amplitud de derechos y reconocimiento a los principios transversales de los derechos humanos a quienes piden mano dura y esbozan cada vez que pueden discursos altamente estigmatizantes para los pobres y para aquellos que infringen la ley, o “más Bukele y menos Zaffaroni”.⁴²

Todas las medidas de resolución alternativa de conflictos, todas las medidas no penales de resolución de situaciones problemáticas, requieren de presupuesto. De mucho presupuesto, porque precisan de personas capacitadas que puedan

42. “Lo que pasa es que en la Argentina necesitamos más Bukele [el presidente de El Salvador, tristemente célebre por las torturas a las que somete a las personas privadas de su libertad] y menos Zaffaroni”, afirmó Petri. <https://www.pagina12.com.ar/560499-luis-petri-el-elegido-de-bullrich-que-es-fan-de-bukele-y-no->



oficiar de “facilitadores”, de “promotores”, así como partidas para acompañar las acciones con restitución de derechos. Las alternativas de mediación, restitución, acuerdos restaurativos o conciliación suponen también que haya cobertura en el territorio, o sea, suponen programas, prestaciones, recursos humanos y materiales... Al mismo tiempo que se aboga por la reducción del Estado, el achicamiento del gasto público, la restricción de derechos, e incluso la amenaza con cortar derechos laborales y suprimir beneficios de seguridad social, ¿con qué dinero se piensa que se podrá asistir a los más excluidos entre los excluidos?

Las racionalidades neoliberales que conciben “lo social” como un gasto y no como una inversión son poco creíbles a la luz de propuestas de leyes que implican una importante inversión pública para la puesta en marcha de nuevas institucionalidades. Traducido en números, debieran reforzarse primero las asignaciones sociales destinadas a protección social, en línea con más protección social y no menos. Luego, reforzar las asignaciones para la protección integral de la niñez y la adolescencia —imperativo para el 52,9% de niños en situación de pobreza— y, finalmente, asignar recursos a la protección especial, programas de intervención temprana y de prevención de la violencia, además de programas de resolución alternativa de conflictos que supongan mediación, conciliación, acuerdos de justicia restaurativa y equipos de facilitadores y acompañamiento. Para todo esto, se requiere más Estado y no menos. Más Estado social y no más Estado penal (Wacquant, 2001), muy en sintonía con las propuestas de “combate al delito” y “anillos digitales para todos los habitantes de una jurisdicción”.

Las propuestas más neoconservadores comparten con las neoliberales su desprecio al intervencionismo estatal en materia de regulación social, pero sí creen fuertemente en el Estado si se trata del sistema penal, por eso siempre la venía para la creación de más policía y más presupuesto para las fuerzas de seguridad. Y, como bonus track, abrazan los valores tradicionales de la familia, la patria y los símbolos, y confunden el derecho con la moral y la moral con el bien: la reivindicación de uso del término “menor” y la resucitación de la doctrina de la situación irregular y del instituto de la disposición tutelar retrotraen a lo tradicional, reñido con los enfoques de derechos.⁴³

Por eso deviene tan iluminador el filósofo Garzón Valdés, quien nos aporta la idea de “coto vedado” que convalida la vigilancia epistemológica que solemos hacer los sociólogos:

La posibilidad de satisfacción de las necesidades básicas delimita el campo de lo no negociable, de lo que en otros trabajos he llamado el “coto vedado” a la negociación. Con él deseo designar aquellos aspectos de la convivencia social que no pueden ser objeto de compromiso. La imposibilidad del compromiso no es aquí

43. “Es hora de mirar con sensatez la problemática de los menores delincuentes sin que el falso progresismo facilista, zaffaroniano y abolicionista nos intimide con sus cancelaciones y discursos falaces sobre los ‘beneficios’ de la antipunibilidad” (Fundamentos Proyecto Píparo 1778-D-2023).

una imposibilidad fáctica, sino normativa: es la ética la que prohíbe negociar la posibilidad de la satisfacción de las necesidades básicas (salvo en los casos excepcionales de las situaciones trágicas). El cumplimiento de los deberes que implica el mantenimiento del coto vedado incluye, desde luego, el tratamiento humanamente digno de los niños, pero también de los adultos. (1994, p. 741)

Para concluir, repongo la inquietud que atraviesa todo este artículo: ¿Es posible compatibilizar la justicia restaurativa y proyectos de responsabilidad penal juvenil acordes a los principios transversales de derechos humanos y los estándares consagrados de derechos con modelos de sociedad excluyentes?

REFERENCIAS

- Agencia I+D+i (2023). *PISAC COVID-19: La sociedad Argentina en la postpandemia*. Buenos Aires: CLACSO - Agencia I+D+i.
- Bajtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Benegas, P. (coord.) (2011). *Estado e Infancia: Más derechos, menos castigo. Por un régimen penal de niños sin bajar la edad de punibilidad*. Neuquén: Publifadecs, Universidad Nacional de Comahue.
- Cillero Bruñol, M. (2001). Nulla poena sine culpa. Un límite necesario al castigo penal. *Revista Justicia y Derechos del Niño*, 3, 65-75. UNICEF.
- Daroqui, A. (2020). *El avance del estado penal: el despliegue del poder punitivo en el gobierno de la pobreza*. Informe final Proyecto UBACYT 2017-2020.
- Derrida, J. (1988). Firma, acontecimiento, contexto. En *Márgenes de la filosofía* (pp. 347-372). Madrid: Cátedra.
- Frías Caballero, J. (1981). *Imputabilidad penal, capacidad personal de reprochabilidad ético social*. Buenos Aires: Ediar.
- García Méndez, E. (2001). La dimensión política de la responsabilidad penal de los adolescentes en América Latina: Notas para la construcción de una modesta utopía. En E. García Méndez (comp.), *Adolescentes y responsabilidad penal*. Buenos Aires: Ad-Hoc.
- Garland, D. (1999). *Castigo y sociedad moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garland, D. (2004). *La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Garzón Valdés, E. (1994). Desde la “Modesta Propuesta” de J. Swift hasta las “Casas de Engorde”. Algunas consideraciones acerca de los derechos de los niños. *Doxa*, 15-16, 731-743.
- Guemureman, S. (2004). ¿Responsabilizar o punir? El debate legislativo en materia de niños, adolescentes y jóvenes infractores a la ley penal. *Delito y Sociedad, Revista de Ciencias Sociales*, 1(18/19), 159-176.
- Guemureman, S. (2011). *La cartografía moral de las prácticas judiciales en los Tribunales de Menores*. Buenos Aires: Editores del Puerto.



- Guemureman, S. (2015a). Demonización de jóvenes y demanda social de castigo: de los episodios delictivos a los réditos electorales. *Cuadernos por una Nueva Independencia*, 3, 34-37.
- Guemureman, S. (2015b). Jóvenes y sistema penal: de las leyes que no fueron y de las leyes que pueden ser. El espejo de Brasil. *Voces en el Fénix*, 51, 80-89.
- Guemureman, S. (2017). Pinceladas sobre el proceso de reforma legislativa. *Revista Institucional de la Defensa Pública de la Ciudad de Buenos Aires*, 12, 97-105.
- Guemureman, S. (2018). La derogación del Régimen penal de la minoridad ley 22.278/80: una cruzada maldita. Relato en varios tiempos de una reforma legislativa fracasada. En *Aportes para la construcción de una Justicia Juvenil especializada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (pp. 109-137). Buenos Aires: Jusbaire.
- Guemureman, S. (2020). Una mirada desde la sociología a la justicia restaurativa y un aporte al análisis de los proyectos de ley sobre responsabilidad penal juvenil con trámite parlamentario vigente. En A. Colombo (dir.), *Justicia juvenil: Prácticas restaurativas y políticas públicas. Aportes, tensiones y reflexiones colectivas* (pp. 42-55). Santa Fe: Unicef. Defensoría de Niñas, Niños y Adolescentes Provincia de Santa Fe.
- Guemureman, S., Otamendi, A., Zajac, J., Sander, J. y Bianchi, E. (2017). Violencias y violencias estatales: hacia un ejercicio de conceptualización. *Ensamblés*, 1, 12-25. <https://ri.conicet.gov.ar>
- Guemureman, S. y Bianchi, E. (2019). Riesgos no tan explícitos y peligros no tan solapados. Un análisis de los proyectos de ley sobre responsabilidad penal juvenil en Argentina 2016-2018. *Derecho y Ciencias Sociales*, 20, 1-22. Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata.
- Guemureman, S. y Zajac, J. (2020). Reconfiguración del gobierno de la niñez y adolescencia en riesgo en la Ciudad de Buenos Aires. Un recorrido por los cambios recientes en el funcionamiento de la cadena punitiva 2011-2019. *Cuestión Urbana*, 4(7), 151-172. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/cuestionurbana/article/view/5918>
- Jorolinsky, K. (2010). *Retornar a la buena senda. Administración de justicia penal para adolescentes en los Tribunales Orales de Menores de la Ciudad de Buenos Aires (2000-2008)* [Tesis de Maestría inédita]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Jororinky, K. (2015). Proyectos y técnicas de modificación del Régimen Penal de la Minoridad: mil intentos y ningún invento. En S. Guemureman (dir.), *Políticas penales y políticas de seguridad dirigidas hacia adolescentes y jóvenes: componentes punitivos, entramados protectorios e historias de vida. Pasado, presente y futuro* (pp. 157-196). Buenos Aires: Rubinzal-Calzoni.
- Jorolinsky, K. y Fridman, D. (2007). *¿Qué está sucediendo con los proyectos de responsabilidad penal juvenil?* Informe del Observatorio de Adolescentes y Jóvenes. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- O'Malley, P. (2006). *Riesgo, neoliberalismo y justicia penal*. Buenos Aires: Ad-Hoc.



- Pitch, T. (2003). *Responsabilidades limitadas: Actores, conflictos y justicia penal*. Buenos Aires: Ad-Hoc.
- Salgado, V. (2013). *Tratamiento mediático de los casos de delitos cometidos por adolescentes en la provincia de Buenos Aires. Su influencia en la construcción de la diada seguridad/inseguridad* [Trabajo final para Especialización en Problemáticas Sociales Infanto-juveniles]. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- Salgado, V. (2015). La construcción mediática de la minoridad. Tratamiento de los delitos cometidos por jóvenes y construcción de la diada seguridad/inseguridad. En S. Guemureman (dir.), *Políticas penales y políticas de seguridad dirigidas hacia adolescentes y jóvenes: componentes punitivos, entramados protectores e historias de vida. Pasado, presente y futuro* (pp. 551-586). Buenos Aires: Rubinzal-Calzoni.
- Winnicott, D. (2003). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.



Adriana Puiggrós y Adrián Cannellotto

Mariana Chaves

Una de las cosas que los pibes más piden, además de trabajo, es ser escuchados

Facultad de Trabajo Social, UNLP



Adriana Puiggrós (AP): Comienzo con una pregunta que me da vueltas en la cabeza. Cuando hablás de la juventud signada por el “no”, negativizada, negada y, por eso mismo, impedida de ser considerada en su integralidad desde muchos puntos de vista, ¿qué sentidos y voluntades sociales confluyen en esa situación?

Mariana Chaves (MC): Me sale responder por dos lados. Primero, contar un poco cómo llegué a esa noción; después, cómo la veo o cómo la vi en aquel momento, cuando escribí ese primer artículo, y cómo veo la repetición de ese formato —bastante agudo, por cierto— en los últimos meses en el caso de

Argentina. Por un lado, venía colectando o construyendo datos en torno a lo que se decía acerca de los jóvenes, porque intentaba tener una coherencia con esa premisa de definición que había tomado de otros investigadores latinoamericanos. Cuando empecé a estudiar juventudes, fue de gran influencia para mí la perspectiva mexicana, junto con la de los brasileros, ya que eran quienes más venían conceptualizando el tema. Ellos decían que, además de cómo se autoperciben las personas, hay que ver qué se dice sobre los demás porque es una categoría relacional. Entonces me hice la pregunta: ¿cómo lo llevo a la práctica? Mapeo discursos que hay sobre la juventud, qué es lo que se está



diciendo sobre ellos, a ese material lo empiezo a organizar con análisis del discurso, voy por el modelo de las representaciones sociales, por el conjuntos de significados, y empiezo a encontrar que no había casi frases positivas, o sea, frases de reconocimiento, que de verdad estuvieran mirando al otro, capaces de legitimar la práctica, sino que mayormente eran discursos que no legitimaban su existencia. Y eso me hizo como un *link* con la perspectiva de Foucault del poder como el gran “no”. Y así sale esa idea de la juventud negada y negativizada que interpreta que la mayor parte de los discursos vigentes en ese momento —estábamos a fines de la década del noventa— tenían que ver con hablar mal, vamos a decirlo así, con negativizar las prácticas. Eso siempre tiene un componente de clase. Además, las prácticas de los sectores populares, como lo ejemplifico a veces, aparecen en la sección de las noticias policiales de los diarios, mientras que las prácticas de los sectores medios altos lo hacen en la sección de sociales. Por otra parte, la negación de su existencia se vincula también al hecho de que la productividad de las acciones de esos jóvenes nunca aparece visibilizada. Esto es algo que se une con la idea de que las sociedades —y es una hipótesis que trabajamos los que investigamos juventudes— tienden a no hacerse cargo de sus dificultades para la integración y la inclusión social. Depositán en algún sector social la culpa de los males, de lo que está sucediendo. El sector juventud ocupó ese lugar.

Ahora bien, hubo otros momentos en la historia en los que la juventud dijo: “No, es la sociedad la que tiene problemas. Nosotros somos la

solución”. Un ejemplo clásico de esto fue la Reforma del ’18. Pero en muchas otras ocasiones suele primar este discurso social que dice “la sociedad está bien, el problema lo tienen los pibes”. Y ahí vuelve a actualizarse esta representación negativa o negativizante de la vida juvenil. Esto se puede ejemplificar en distintos momentos, particularmente en los últimos meses, en el contexto de las discusiones políticas en Argentina por la misma contienda electoral. Diversos sectores empezaron a acusar a los jóvenes de que parecía que iban a ser los culpables de algunos destinos. Y emergió mucho en el discurso progresista —todo lo pongo en potencial porque no está comprobadísimo, o sea, nadie gana las elecciones solo porque te voten los jóvenes, aunque son parte importante del electorado, y parte de ese electorado votó a [Javier] Milei, como también a otro sector—, pero hubo mucho discurso acusatorio acerca de que el destino del mal que nos iba a acontecer era culpa de ellos. Es muy interesante cuando pasan esas cosas porque los que investigamos juventudes decimos que hay que dejar de mirar a los jóvenes y mirar qué es lo que la sociedad no está pudiendo resolver. Claramente, la sociedad argentina no está pudiendo resolver la integración social y la inclusión con dignidad. Entonces opera esto que estoy describiendo. Más allá de que haya grupos de personas jóvenes y no jóvenes que optan por posiciones de derecha. La sociedad se pone muy cruel con las personas que está criando, acusándolos y responsabilizándolos en determinados momentos, teniendo poca capacidad de autocrítica sobre qué mundo les estamos dejando.



AP: ¿Qué vinculación ves entre la actitud de los adultos, de las familias, de las madres y los padres en los años sesenta —en parte en los setenta también, en los ochenta— en relación con tomar distancia de su propia responsabilidad? Eso de la comprensión infinita, me refiero a la comprensión infinita para con el adolescente, dejándolo muchas veces solo. Esta suerte de comprensión infinita que suele decir: “bueno, ya se les va a pasar, es una época, hay que comprenderlos”. Esto ocurre al mismo tiempo que, en este momento particular, como vos decías, uno se encuentra con que la juventud, más allá de lo que piense políticamente, está sola, ¿no?

MC: Sí. Se genera un enlace entre acusar y una narrativa que presume de querer dialogar, pero en la práctica la acusación tiene un efecto de no escucha del otro y de anulación del otro. El dedito acusador que bien sintetiza esa posición. Aun cuando esté rodeada de buenas voluntades, coronadas con frases del tipo “yo sé cómo son las cosas”. Y lo digo también en términos de que uno se implica en eso, uno ha tenido experiencias, porque es más grande y le ha tocado vivir distintos momentos de la historia, experiencias neoliberales, de gobiernos neoliberales, experiencias dictatoriales. Uno conoce cómo es la vida cotidiana allí y quisiera transmitir que eso no está bueno. Y lo hacemos casi con un “por favor”: que por favor para ese lado no vayamos. Pero el formato que adquiere ese intento es muchas veces leído como soberbio o como acusador, con poca capacidad de escucha de lo que a los pibes les está pasando. Cómo analizan la experiencia de vida que han tenido,

más corta o más larga, etcétera. Algo que muestran las investigaciones que nosotros vamos haciendo es que una de las cosas que los pibes más piden, además de trabajo, es ser escuchados. Ahí sigue habiendo una dificultad para el diálogo entre generaciones. A veces uno tiene la impresión de que en algunos momentos de la historia o en algunos ámbitos eso mejoró.

Vos me ponías de ejemplo la década del sesenta, y los que estudiaron ese momento, al estilo Margaret Mead, que miraba las relaciones intergeneracionales, ya advertían en ese momento una distancia. En estudios de historia de la juventud se ve que el salto cultural que hubo entre los padres de los que fueron jóvenes en los sesenta resultó un abismo (casi) cultural, sobre todo en las mujeres, en el género femenino. Los avances que ha habido en las mujeres son como saltos generacionales y se nota mucho más la diferencia entre la vida de una mamá y las cosas que hacen las hijas, en los sesenta eso se notó mucho, particularmente entre los sesenta y setenta. Después parece como si hubiese más una cercanía en los ochenta-noventa. Aun cuando luego parece darse esa cercanía, las cosas que aparecen en común siempre se dan en submundos culturales diferentes.

Los que estudiaron educación, que siempre están mirando esa relación intergeneracional en la escuela, la construcción de autoridad pedagógica, dieron cuenta en esa época de un deslizamiento o un borramiento en algunos casos de la posición adulta, casi una confusión de muchos adultos que ligaban la construcción de autoridad a la experiencia autoritaria. Entonces



aparecen todas esas dificultades con los límites y todos esos debates sobre a qué se le dice “no”. Y al mismo tiempo los pibes reclamando que haya alguien parado para poder construirse.

Las generaciones más grandes, en muchos sectores, han logrado aprender de las personas más chicas muchas cosas. Vuelvo al ejemplo del movimiento feminista en Argentina, que tiene una particularidad: la posibilidad que nos dio la generación de nuestras hijas de transformar culturalmente muchas prácticas. Y esto significó otras reflexiones. Eso se percibe en los papás y en las mamás, pero sigue habiendo siempre algunas dificultades para la escucha, y una cosa que vemos los que miramos las prácticas culturales es que, con la aceleración de los cambios que se producen culturalmente, la distancia o el extrañamiento de lo que hacen es cada vez más corta en relación con las distancias biológicas. Es decir que los padres no saben en qué redes andan los pibes de veinte. Incluso los pibes de veinte no saben en qué redes andan los de diecisiete, cómo producen, a qué tecnologías recurren y qué tipo de consumos culturales practican. Muchas veces se sienten extrañados culturalmente de sus propios hermanos. Si tenemos algún interés, esto nos hace ir siempre corriendo detrás. Por supuesto, hay muchos que no tienen un interés en conocer ese mundo de vida, pero ese mundo de vida es lo que les hace interpretar. Ya hace rato que quedó claro que las únicas fuentes de información para socializarse no son la familia y la escuela. Ambas están siempre, pero además está todo lo que circula por los medios, en particular, todo aquello que circula por los medios

que funcionan a través de Internet y que contribuye a la conformación de la subjetividad política, ética, de los jóvenes. Esa subjetividad viene en buena parte armada, en el relato que ellos mismos hacen, desde referentes que tienen en esos espacios. Por eso, también, la entrada de referentes más progresistas o de referentes de derecha en este último tiempo ingresa por ahí, se disputa en esos lugares.

Adrián Cannellotto (AC): Te cambio el eje con otra pregunta. Vos, en uno de tus artículos, seguís a [Luis] Reygadas con su idea de la desigualdad pensada desde tres niveles: el individuo, la inclusión y lo estructural. Y, en un momento, decís que esos tres niveles sirven para pensar la desigualdad de cara a la planificación de las políticas públicas, a la intervención política. De ellas pasás a la cuestión de las desventajas, incluso decís, y me parece interesante, la acumulación de desventajas en jóvenes de sectores vulnerables. Me interesaría que nos dieras alguna precisión en relación con tres cosas que aparecen anudadas en aquella idea de desigualdad. Me refiero a lo comunitario, al estar presente, al acumular saberes. Tres cosas que se articulan en esta idea de pensar políticas que efectivamente puedan favorecer intervenciones que cambien el eje de las prácticas y que otorguen algún sentido distinto a lo que muchas veces se hace desde el Estado, desde las organizaciones.

MC: Comienzo por organizar, aunque sea en pocas palabras, la cuestión de la multidimensionalidad de la desigualdad, que es esta propuesta de Reygadas —que, por cierto, una vez tuve la



oportunidad de conversar con él y me dice: “Ese texto es como un texto lateral mío, no es mi tema principal”; bueno, a mí me organizó los últimos años de la interpretación y la construcción de datos, porque encontré una clave, en ese artículo de él, para entender más la baja del impacto de muchas políticas en un contexto que es el argentino, donde el avance normativo es continuo—. Nosotros tenemos una ampliación normativa de derechos, y en algunos casos hasta también de acceso, pero a su vez crece la desigualdad. Entonces, eso no solo parece una paradoja económica, de hecho lo es. Claro que los economistas nos ayudaron a entender que a un país le puede ir muy bien en términos numéricos, pero eso no implica que se consiga una distribución interna de recursos y oportunidades, sino que tenemos esa heterogeneidad estructural. En términos de desigualdad, esto es amigarse con las distintas teorías y decir “tengo que usar todas a la vez”. Muchas veces, desde la izquierda digamos, desde la perspectiva marxista, hemos renegado de las teorías individualistas de la desigualdad. Pero ahí hay un elemento que hay que tomar en cuenta. Luego está la desigualdad interaccional. Este es un campo muy rico para mi profesión, para la antropología, porque tiene que ver con cómo las personas clasifican a otras y cómo actúan en relación a eso. Y uno podría decir: yo podría cambiar las clases, acabar con el capitalismo, por decirlo así, terminar con el individualismo, e igual la gente va a armar sistemas categoriales, va a armar sistemas de clasificación y va a decir: “el de atrás, el de adelante, este es mejor, el que tiene anteojos, el que

no”, no sé, distintas cosas, y sobre eso va a construir relaciones de desigualdad, de ciertas dominaciones o experiencias de subordinación para otros.

AC: Eso es interesante, porque es algo que ocurre en todos los sectores. Siempre hay alguien al cual uno puede dejar afuera, colocar abajo.

MC: Sí, eso es parte de la dinámica de la sociedad. Todas las sociedades, aunque no estuvieran en contextos de capitalismo, organizan sus culturas en base a sistemas de categorías, y con eso se organizan relaciones de poder, de desigualdad. Entonces hay que prestar atención y darles importancia, hay que develarlas y trabajar sobre eso con las personas. Porque eso sí tiene que ver con una posibilidad fuerte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los espacios en que compartamos con otros y cómo, si uno tiene la oportunidad de crear espacios de política pública o estrategias de intervención o de organizaciones, el espacio que crea intentar que funcione con una regulación más igualitaria. Yo apuesto mucho —mientras tanto sigo dando las grandes luchas— a que en la vida de una persona, esta pueda haber atravesado experiencias de igualdad, porque yo creo que si uno atraviesa una experiencia de igualdad en algún momento, se subjetiva en esa experiencia y ve que es una posibilidad.

Yo trabajo principalmente con pibes en sectores populares hace ya bastantes años. La mayor parte de sus experiencias de vida son imposiciones de subordinación, itinerarios de rechazo, como los llama otra compañera. Y entonces ellos se expresan también bajo



ese formato. Hay una frase que uno encuentra muchas veces en la escuela: “no, a mí no me da la cabeza”, o “me dijeron que no puedo”. De dónde sale eso, quién lo dice. Montones de veces escuchamos esto. O también puede ser el caldo de creación de las culturas resistentes, sobre todo masculinas, al estilo de lo que Paul Willis registró en Inglaterra. Son prácticas culturales juveniles de resistencia a las instituciones, sobre todo a la institución escolar, pero a veces también a la familia o a otras instituciones, que estratégicamente les construyen un lugar de prestigio y de ser como el rebelde u otras figuras, pero que son totalmente contraproducentes en términos de avanzar en esas instituciones, porque esas instituciones los van a eyectar finalmente o los van a obstaculizar, se van a tener que ir.

Pero bueno, vuelvo a lo de la desigualdad. En esa triple dimensión, también en la búsqueda de esta idea de coherencia conceptual, metodológica y política, si uno dice: “tengo un concepto que me sirve para explicar mejor cómo funciona el mundo” y la desigualdad es multidimensional, si yo quiero dar respuestas a ese mundo, tendría que hacer también políticas multidimensionales, o intervenciones o lo que sea, lo tengo que pensar multidimensionalmente. Y siempre digo que no me puedo ocupar de todo, pero puedo articular con otros. Entonces, si estoy pensando una política pública y digo “bueno, vamos a crear”, podemos poner de ejemplo alguna que esté sucediendo, como el IFE,¹ que

es una política que lee una situación social —desde mi punto de vista adecuadamente— y quiere insertar una transferencia monetaria para la mejora de esa situación, aunque sea por un tiempo. Ahora, esa política, que puede ser leída como una política que ataca a la parte estructural de la desigualdad, tiene que estar acompañada, tiene que prever las capacidades individuales en términos de tener celular para anotarse, tener conectividad, tener habilidades tecnológicas, o sea, la digitalización burocrática es buena, es interesante, pero tiene un efecto de desigualdad sobre los sectores que no acceden a esas tecnologías, por el tipo de aparato, por la conectividad y por las habilidades que se necesitan para todo eso. Entonces ahí yo puedo tener un efecto que no me permite llegar al grupo al que quería llegar. El IFE en pandemia fue muy importante, y voy a otra de las dimensiones que vos traías, que es lo comunitario: el papel de las organizaciones sociales, los movimientos políticos. Porque el Estado no tiene tanta capilaridad territorial; el Estado logra capilaridad territorial fundamentalmente por dos grandes sistemas de políticas públicas, que son el educativo y el de seguridad. En casi todos lados, hay escuelas y comisarías o destacamentos; y, un poco menos, salud. En la salud está el tema de que en general el primer nivel de atención es municipal. Entonces eso varía mucho por territorio, pero estaría como en un tercer lugar. Ahora, la seguridad, las políticas de seguridad, no son nunca utilizadas para políticas de acceso a derechos. El dispositivo estatal de seguridad en el territorio tiene sus políticas específicas, que en general

1 Ingreso Familiar de Emergencia [N. de E.].



son represivas, se enfocan en la trama delictiva, etcétera. La escuela, en cambio, sí es utilizada para algunas políticas de acceso a derechos. Pero no siempre puede hacerlo bien. En ese momento, en el de la pandemia, la escuela estaba en un contexto de dificultad porque por un lado estaban cerradas, al menos al inicio, y por el otro, hubo —por lo menos en la región donde yo vivo, en el Gran La Plata, y en Provincia de Buenos Aires, donde tengo también alguna lectura de lo que fue ocurriendo— un retraimiento del trabajador de la educación hacia adentro de las paredes de la escuela. Y la cuestión de la caminata del barrio fue teniendo y tiene aún hoy sus atraques, sus dificultades, a veces por la propia matriz burocrática, por diferentes causas, pero no está tan volcada hacia allí. Como han sido tan usadas o se les ha pedido tantas veces ayuda para participar de políticas públicas, hay cierto hartazgo a veces en las comunidades educativas por tener que hacer tareas que se considera que no tienen que ver con lo específico del docente, y ahí hay otra cuestión relacionada a la multidimensionalidad de la desigualdad, que es que todo en la vida de la persona tiene que ver con la educación, así como todo en la vida de la persona tiene que ver con si va al centro de salud o si pasa por la comisaría. La vida de un estudiante no se resuelve solamente en la escuela, por lo tanto, ese pedido de articulación entre políticas públicas que solemos tener tiene que ver con esta reposición de la integralidad del sujeto, que no sea responsabilidad del sujeto —yo siempre doy el ejemplo— ir a juntar sus pedacitos de persona en los diferentes

espacios estatales, sino que el espacio estatal también tenga una propuesta que integre al sujeto.

Lo de la perspectiva comunitaria tiene que ver con el reconocimiento de esas tramas. Muchas veces las intervenciones estatales ven al pibe, ven a la familia y no ven nada más. Es lo que nosotros llamamos el familismo. Está el pibe y la familia y todo debería resolverse ahí. No digo que las familias no tienen una responsabilidad, lo mismo que el pibe tiene una responsabilidad, pero hay una trama social que hace a la posibilidad de esa vida. Y ahí es interesante esa visibilización de la posibilidad, o de la imposibilidad, por supuesto.

AP: Durante la pandemia hubo algo que yo a esta altura pienso que fue más un mito. Me refiero a los docentes saliendo de la escuela y yendo a la comunidad. En los dos años de la pandemia se hablaba mucho de una nueva vinculación de los docentes con la comunidad y con las organizaciones sociales, o sea, la fuerza de las organizaciones sociales. ¿Cuánto hubo realmente de una acción fuerte de organizaciones sociales, de docentes, de gremios, en el sentido de acompañar a los jóvenes, que estaban realmente desamparados, no?

MC: Es difícil generalizar, pero conozco experiencias de los dos tipos, digamos. Sí conozco experiencias de organizaciones y de espacios que se crearon en pandemia, porque en los barrios —por lo menos en los que yo estoy, y tengo panorama de otras zonas del AMBA también— algunos pibes, y si no también personas más



grandes, adultos, iniciaron experiencias de merenderos, comedores. En el barrio, en los barrios populares en general, cuando empieza a haber situaciones de hambre, la gente se autoorganiza para darse de comer entre sí. Siempre podrá haber algún individualista, pero mayormente hay estrategias de supervivencia entre las familias y en lo comunitario para sostener. Entonces ahí los primeros que volvieron a abrir para dar de comer fueron las organizaciones que ya estaban. El Estado tardó un poco más, por lo menos en el caso de La Plata y Provincia de Buenos Aires, las escuelas tardaron un poco más en volver a dar el servicio alimentario, que además lo hicieron en términos de bolsones. Tardaron en hacer llegar estrategias de continuidad educativa, después de asumir que no había conectividad en estos barrios; o sea, la continuidad educativa a través de la conectividad fue algo muy bueno porque permitió sostener a sectores medios, sectores altos, pero en los sectores donde no había esta infraestructura eso fue la nada al principio. También hubo organizaciones que hacían fotocopias, llevaban, traían; y después el sistema educativo, y ahí creo que también hay una diferencia, mucho por las gestiones de la escuela, eso no les voy a decir a ustedes, pero marca mucha diferencia también. A veces los lineamientos, pero a veces también cómo está armada cada comunidad educativa, qué historia tiene en el territorio, qué gestión, cómo está armado ese equipo de profes o de maestros. Algunos sí empezaron a repartir materiales, empezaron a armar sus grupos de WhatsApp, de cosas posibles acordadas con las condiciones que tenían sus

vidas, y yo creo que una interesante estrategia, pero que apareció varios meses después, fueron los ATR.² El ATR sí fue una estrategia para mí muy interesante, muy adecuada; ahora que se dice todo “situado”, bueno, esa era una política situada, una política que conocía, sabía que hacía falta salir a caminar y llevar las tareas casa por casa, hablar con los pibes, buscar espacios que estuvieran abiertos para hacer algunos apoyos, etcétera. Ahora, para mí esa política tendría que haber continuado cuando volvimos a la presencialidad, porque permitía acompañar a los chicos —yo miro sobre todo el secundario— para que volvieran a la escuela; además, en esas dificultades que tienen en la escuela, podía seguir apoyándolos. El ATR les hubiera permitido seguir caminando el barrio. Pero se transformó, y esa figura ahora está adentro de la escuela. Volvemos así a estar adentro de la escuela, que no digo que no sea necesario, pero hay algo con los adolescentes y el espacio barrial (el ir, el estar en las casas) que es importante porque tiene mucho que ver con el vínculo, y ahí me engancho con otra de las cosas que preguntaba Adrián. La mejor estrategia de intervención y de política pública es el tiempo, que es una de las grandes fallas de la política pública en términos de continuidad. A veces, hasta dentro del mismo partido cambian los funcionarios, eso da discontinuidad,

2 Siglas del Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación, lanzado durante la pandemia de covid-19 por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [N. de E.].



no se espera suficiente tiempo, no se evalúa. Bueno, eso juega en contra. El tiempo que duran los trabajadores en las políticas. Muchas veces, el que está en el barrio es como el último eslabón de la cadena laboral de un ámbito de política pública, por lo tanto, es el que está más precarizado. Eso pasa absolutamente en el sistema de niñez, por lo que rotan mucho más esos compañeros. Entonces no acumulan experiencia, no acumulan en el vínculo, que es la única manera de trabajar con otra persona. Y el vínculo se construye en el tiempo, en el estar ahí, estar, estar, permanecer, y estar en un formato de disponibilidad, para cuando el otro lo precisa. No necesariamente estar en términos de cuando yo puedo y quiero, y entonces que el otro venga. Hay un formato muy clásico del Estado y a veces también de las organizaciones que se puede ejemplificar de esta manera: “bueno, yo organizo esto, vengan”, “usted precisa tal o cual cosa, venga”.

Esto, además, en muchos casos implica —y yo venía pensando en esto en el último tiempo— un proceso consistente en que la persona tiene que comprobar frente al trabajador estatal o de las organizaciones que merece el derecho. Yo venía pensando en este tiempo en esto que empezó a discutirse, que muchos jóvenes decían “de qué derechos me hablan”. Yo me decía, bueno, voy a revisar cuál es su experiencia con el acceso a derechos. Cuando empezás a ver muchas trayectorias, la experiencia del acceso a los derechos es un camino meritocrático, es decir, las interacciones —y ahí vamos al nivel interaccional de la desigualdad— que han tenido para acceder al derecho les han implicado una relación en la que

deben demostrar interés, algo a cambio, un mérito, un “me lo merezco”. Es decir que se portó bien, que es el que viene a la escuela, que es el que hizo este registro de salud, que es el que llevó tal otro papel, quien consiguió los cinco papelitos que había que llenar, trajo los veinte pesos. Y siempre es ir. Hay un proceso que profundiza la idea del derecho ligado al individuo y no la idea del derecho como algo ligado a lo colectivo. La obtención del derecho es casi consecuencia del trabajo individual que hizo para juntar todo, de haberse portado de una determinada manera. Entonces, eso es muy distinto a la experiencia del derecho como algo colectivo, como eso que vas a tener porque sí, porque es un derecho, para el que no hay que demostrar algo. Para acceder al derecho solo hay que existir. En el caso de los pibes que, además, están tutelados, más todavía. Siempre tienen esa idea, pero hay ahí toda una estructura del mérito, de que el otro tiene que mostrarse sumiso, a veces como una víctima: tiene que demostrar como un merecimiento del derecho. Esa estructura funciona en los servicios locales, funciona a veces en algunas organizaciones, o en algunas cuestiones, no es tampoco que esto sea así todo el tiempo. En alguna experiencia escolar también tienen esa percepción respecto de cómo accedieron al derecho y, entonces, hay una despolitización también de la perspectiva del acceso al derecho.

AP: Ahora bien, vos distinguís entre representaciones que intervienen en distintos tipos de discursos sobre la juventud, y sostenés que todas ellas finalmente tendrían una mirada



esencialista y naturalista, y ponés —y es cita textual— “se habla del joven desde la potencialidad de la acción, no en su relación con los demás”. Eso me pareció muy interesante y está en línea con lo que estás diciendo en este momento, o sea, la mirada del joven, digamos, recortada de los vínculos posibles. Entonces, ¿cómo impacta en los jóvenes la mirada de los otros? En esa mirada hacia los jóvenes que recorta, que toma al individuo y no tiene en cuenta los vínculos, ¿cómo impacta el conjunto? En una organización social, por ejemplo —ni hablar de la escuela—, hay una mirada colectiva sobre los jóvenes. No hay ese: “son los jóvenes, los jóvenes son así”. Vos hacés una categorización muy interesante sobre las diferentes miradas. Pero no son miradas individuales sobre un joven individual. Mi pregunta es si hay una mirada colectiva hacia los jóvenes que tiene determinación sobre las acciones de una organización social, de la comunidad, etcétera.

MC: Una primera cuestión es que a esa sistematización de representaciones la trabajo con la idea de que esas son las representaciones hegemónicas. Ocupaban en ese momento esa posición y la han seguido ocupando. Ahora bien, siempre hay otras representaciones, subalternas, y algunas a veces logran una posición contrahegemónica, digamos, logran verse. Pero en general están en posición de subalternidad. Esas representaciones son las que reconocen al pibe y a la piba como un sujeto legítimo, las que llevan a la práctica la idea del sujeto de derecho. La disputa también es difícil porque se ha incorporado mucho la idea

del enfoque de derechos sobre las y los pibes, que bienvenido sea, pero no se lleva a la práctica. Entonces te enfrentás, para decirlo así, tenés que dar batalla con un montón de compañeros y compañeras que hablan de derechos, pero que en la operativización igual invisibilizan a las y los pibes o que la política no los tiene en cuenta. No hemos logrado casi que se cumpla la ley según la cual los pibes tienen que ser parte de todas las políticas que se decidan sobre ellos. Ahora se hicieron algunos consejos de adolescentes que, aunque tienen la palabra, no deciden nada. Esto de que tengan parte en las políticas no lo cumple nadie, entonces hay ahí una cuestión.

Hay quienes ven la potencia en lo juvenil, por supuesto con el cuidado de no endiosarlos porque entonces serán los que tengan que solucionar todo lo que nos pase y caemos en lo mismo que ya comentamos. Ahora bien, no hay alguien que tenga siempre una perspectiva o una representación, o siempre la otra. Las diversas representaciones aparecen en una misma organización, en una misma escuela. Por momentos aparece tal representación con más fuerza, porque tiene más vigencia. Por momentos hay alguna acción que los tiene más en cuenta, pero ahí pongo tres cuestiones que me anotaba mientras ibas armando la pregunta. Hay, como decimos, una categoría nativa que ya vengo utilizando en términos de que la dicen los pibes, que es: “al otro se le tiene que notar que quiere estar conmigo”. Es larga la categoría, porque se trata de eso. Ellos hicieron, o hacíamos, una estrategia de construcción de datos clasificando a las personas que se relacionaban



con ellos en esto de la búsqueda de la desigualdad interaccional. Y clasificaron a las personas en gente que “se le nota que no quiere estar conmigo” y gente que “se le nota que sí quiere estar conmigo”. Ese que sí se le nota que quiere estar conmigo empieza a tener una posibilidad de ser un referente de escucha y de diálogo con las y los pibes. Los demás, son eliminados. Y, es más, si les puedo rayar el auto, lo hago. Algo así, porque es la rabia, porque “se les nota mucho que no quieren estar conmigo”, dicen los pibes. Entonces a un docente, a un militante, a un padre, a una madre, a un tío, se le tiene que notar que quiere estar con el otro, y eso implica la afectividad y la disposición. En ese que quiere estar conmigo, es que yo estoy reconociendo al otro como un sujeto que vale la pena, porque si yo no quiero estar con el otro, es porque no vale la pena el otro. Es esa idea. Yo también uso esto que tenemos en el lenguaje cotidiano en Argentina de que, cuando no queremos estar con alguien, le decimos que no lo soportamos. Bueno, cuando se me nota que quiere estar con alguien, es porque “lo soporto”, quiere decir, “le hago de soporte”: en ese sentido, soy trama de su vida y él es trama de la mía. Yo estoy metido. Ahí uno no puede quedar impoluto, eso no existe; entonces yo estoy metida, él está metido, y en ese estar juntos es posible alguna negociación. No siempre vamos a ir hacia el éxito porque las cosas van, vienen. A veces uno siembra algo y eso se cosecha veinte años después. No hay nada lineal en eso, pero por lo menos ese reconocimiento del sujeto legítimo es algo que se experimenta en la piel, en el contacto de estar con el otro y en esa

manera de querer estar. Esos espacios que uno puede crear en ese sentido ocupan a veces un tiempo minoritario en la vida de la persona. Entonces la disputa —y ahí voy con parte de la pregunta que vos hacías, Adriana— es muy grande, porque hay mucha oferta de otro tipo de interpelación al sujeto. Entonces, cuando uno empieza una clase o un espacio de algo, hay como unos primeros momentos hasta que se sientan o hasta que se acomodan, hasta que paran de gritar o de pegarse. Yo ahora estoy en un espacio de fútbol. Hasta que todo se aplaca un poco son los diez primeros minutos: o se pegan, o dicen malas palabras. Frente al ruido hay que aplacarlo, y una vez que eso ocurre se arman las reglas que permiten trabajar. A partir de entonces estamos en condiciones de decir que ahora acá se entrena, se hace esto, se pasa a lo otro. Esto ocurre porque se viene con esa otra dinámica. Si uno todo el tiempo se agrede, cuesta un montón de trabajo tener una horita de no agredirse. Es como esa búsqueda que muchas veces han hecho la escuela u otros espacios.

Y esto es algo que visibiliza que la infancia, la adolescencia y la juventud —y meto también a los niños— no están en la agenda política de ningún candidato al día de hoy. Están las organizaciones de niñez, los espacios que desde las redes intentan que aparezcan en la agenda pública, pero es llamativo, y esa es una de las lecturas que uno puede hacer, que la sociedad no los está mirando.

Frente a esto, en parte me decía a mí misma: ¿no los quiere ver?, porque en el nivel estructural de la desigualdad, iocupan el 50% casi! Si habla de



ellos tiene que hablar de que hay algo que no funciona en la sociedad. ¿Qué les va a decir si no, que está todo bárbaro, si no dan los números para ese relato? Entonces la interpelación es-tatal construye infancia, construye juventud, es muy importante cuando hay políticas públicas que interpelan al joven como un actor potente. Y nosotros tomamos muchas veces como ejemplo de ese formato el período de la presidencia de Néstor Kirchner. Fue desde los espacios gubernamentales más altos, desde el presidente, que se hizo una interpelación directa a los chicos y a los jóvenes: “los necesito, tienen que estar acá para hacer esto, ahora”; y además una interpelación no solo al futuro —que es una interpelación clásica del tipo “ya van a resolver las cosas después”, pero cuando ellos lleguen ahí ya no van a ser jóvenes, por eso yo también digo que eso es una representación negativa—, sino al ahora: en mi experiencia etaria actual, ¿cómo soy tenido en cuenta, quién me llama, quién me nombra? Si la agenda pública no los nombra, no existen.

AC: Me quedan varias cosas, pero voy a preguntarte por una que aparece en tus escritos y en lo que vos acabás de contar acá. Al pensar en clave de derechos y al pensar a los jóvenes en esta situación de acumulación de desventajas, como decís muchas veces, lo que se ve es que son como muchas capas, hay una capa tras otra sobre la cual uno tiene que trabajar. Cómo ves eso en relación con algo —ya que lo mencionaste antes— que también está en el sentido común y se usa como un eslogan, que vos lo traés en un momento: esta cuestión del precariado, pero

que desde el sentido común es como: “bueno, esto se resuelve con trabajo”. Esta es una referencia digamos “clásica” de las personas de a pie y de la política. Entonces, es como si toda esa complejidad, todas esas capas, se articularan pura y exclusivamente a partir de la existencia de un empleo. Me parece que lo que tus trabajos muestran es que en realidad es mucho más que eso. El trabajo es un punto importante, sin dudas, pero es apenas uno de los muchos elementos, una de las diferentes capas que hay que ir acumulando y coordinando.

MC: Quisiera hacer mención a dos compañeros. Uno es Gonzalo Saraví, un compañero de acá, de Argentina, pero que vive hace mucho en México, que es uno de los que más trabaja la idea de acumulación de desventajas. Estudió la juventud en Argentina y después siguió estudiándola en México. El otro es Gonzalo Assusa, que es un compañero más joven, de Córdoba, que viene trabajando fuerte la cuestión de juventud, desigualdad y trabajo, y que tiene unos videos de divulgación que imitan la estética de Mario Bros., y son muy interesantes para ver cómo se articulan múltiples dimensiones, y que no es solo que son vagos, para decirlo así.

En general, el discurso de que el trabajo te va a solucionar la vida es una propuesta individualista. Porque el trabajo, en el contexto del capitalismo, es la venta individual de la fuerza de trabajo. Por lo tanto, es como si vos a tu vida la fueras a resolver por tener trabajo, lo que tiene que ver con señalar que la salida es individual. Si solo se tratara de eso, de que sos vos



el que tiene que conseguir trabajo, la sociedad estaría bárbara, habría un montón de trabajo y el problema serías vos, que sos el que no lo consigue. Ya sea porque no tenés experiencia —entonces tenés que hacerte algún currículum, o hacer tal otra cosa—, o bien porque no estás capacitado. La mayor parte de las políticas frente al desempleo juvenil son de ataque a la desigualdad en términos individuales, es decir, el incremento de la capacidad individual. Siempre digo lo mismo, está buenísimo aprender cosas, pero el incremento de la capacidad individual no necesariamente va a impactar en reducir el desempleo juvenil, porque vas a tener muchas personas más capacitadas, pero no hay oferta de puestos de trabajo. Con lo cual a veces eso tiene un efecto boomerang en la subjetividad. Se crea frustración porque te responsabiliza individualmente de encontrar o no un puesto de trabajo. Entonces, tiene que haber formaciones, ¿cómo no?, pero tiene que haber puestos de trabajo dignos y eso requiere intervenciones a nivel estructural e interaccional con los jóvenes.

E igual hay que entrar también en otra discusión, que es si sigue existiendo la sociedad salarial. Si estamos en un momento del capitalismo en el que es posible que todos tengan un puesto de trabajo, en el que se puede esperar el pleno empleo. En el caso argentino, que haya puestos de trabajo en blanco, como le dicen los pibes comúnmente. Todos quieren tener un puesto de trabajo de ese tipo, porque está asociado a que vos tenés una serie de derechos de la seguridad social y derechos en torno a la sindicalización, con posibilidades de ahorro para la vivienda, vacaciones,

jubilación, sistema de salud. Entonces hay una cobertura de la vida que las personas saben que existe y lo tienen claro, pero que es difícil acceder a eso, porque en la organización actual del capitalismo parece algo reservado solo para un sector de la población. Este otro sector, no es que no está logrando entrar pero en algún momento va a ingresar... No, no es necesario que entre nunca. Esa es la forma del precariado. Por eso es muy interesante el desarrollo de este nuevo sujeto político que tenemos en Argentina, que es el trabajador no empleado y los movimientos de desocupados. Hay que mirar cómo, qué se hace. Porque a veces se dice: “pero se genera como un mercado de trabajo paralelo y deberían ir todos a este otro”. La economía ya funciona en mundos paralelos. Entonces se suscita eso de “aunque sea dejame tener trabajo en ese otro mundo, en el informal”. Porque no sé si va a haber una unidad de todos los segmentos de la economía. La verdad es que no está sucediendo. Por eso hablamos de heterogeneidad estructural. No es que el desarrollo de la tecnología, que lleva a un grupo de trabajadores a tener buenas condiciones de trabajo, etcétera, arrastra y encadena positivamente a otros sectores de la economía. No, están funcionando separadamente, entonces hay un montón de preguntas para eso. Pero sí me parece importante incorporar una narrativa en relación con la cuestión del empleo. Una narrativa que explique que el empleo no es una búsqueda individual. El empleo es un hallazgo colectivo, en el cual uno tiene que poner su cuota, obvio. Hay que levantarse, hay que ir, hay que cumplir, pero tiene que haber esas otras formas. Este



viernes pasado estaba dando un curso para profesores de la Escuela de Cadetes del Servicio Penitenciario y hablabamos, porque las fuerzas de seguridad —entre ellas pongamos también al Servicio Penitenciario— son una de las apuestas de las juventudes al trabajo de tipo pleno empleo, porque es un estudio que te asegura el empleo, o casi. Siempre pensé que una política pública excelente sería hacer el mismo sistema de financiamiento para la formación en seguridad que para la formación pedagógica. Imagínense, si uno cobrara mientras estudia de maestro y después te aseguraran un empleo, quizás un montón de gente estudiaría para maestro o profesor. Eso es lo que pasa en las fuerzas (las Fuerzas Armadas, las de seguridad, el Servicio Penitenciario) y es una apuesta digna.

AP: Ahora, saltando al tema de las universidades y al mundo académico, yo tengo varias preocupaciones al respecto. Por un lado, el hecho de que efectivamente —en continuidad con lo que acabás de decir— también en ese mundo los chicos consiguen un título y trabajan. Y conozco muchos casos en que se les abren dos caminos: o bien tener un trabajo en una empresa transnacional, o bien estar nueve horas sentados en la computadora realizando pedidos o contestando reclamos, y tienen ese camino que es el que no les da ningún tipo de vinculación con la formación que han tenido, excepto en sectores muy determinados, como quienes se reciben de médicos y consiguen algún lugar, alguna pasantía. Pero bueno, entonces, está el hecho de que hay una ruptura fuerte entre el trabajo y la formación, es decir,

¿qué les pasa a las universidades y qué pasa, eso ya lo sabemos, con el mundo del trabajo?

Eso por un lado, y por otro lado, la dificultad para trabajar por parte del mundo académico con la incertidumbre, con las trayectorias líquidas de nuestro tiempo, etcétera. Hay otra cosa más que a mí me preocupa. Leí un artículo de Éric Sadin en *Página[12]* en donde dice que no se puede trabajar con los historiadores. Se enoja con Hobsbawm y dice que no se puede trabajar con los historiadores, que hay que tener un pensamiento referido al presente. Yo no estoy de acuerdo con esto, y lo que me pregunto es qué pasa que en la academia —digo la academia en particular, en las facultades, en donde nos movemos nosotros, y no solamente—, qué pasa que no hay un pensamiento académico que pueda de alguna manera vincular muchos factores que vos estás mencionando. Es como si se hubieran quedado en la idea de transdisciplina o de interdisciplina, que es una cosa muy distinta a lo que vos planteás, ¿no?

MC: Por un lado, te anticipo, te spoiler el final: por lo menos yo tengo una dificultad para pensar varias cosas del presente. Y después vuelvo sobre eso porque el esquema de pensamiento es como que hubiera quedado dislocado de la época, en parte. Tengo que aprender muchas cosas. Pero vuelvo: nosotros estamos teniendo sociedades cada vez más escolarizadas, por lo menos en Argentina, con la masificación o el incremento en el secundario, más gente en la universidad. Es absolutamente favorable la cercanía de los espacios de estudio, la creación de las



universidades para personas que no veían eso como posible, porque en las entrevistas aparece eso de que “a mí siempre me han dicho que la universidad no era para mí, y ahora veo que es para mí, me encuentro con semejantes, con iguales, puedo estar”. Ahí también, muchos de los que andan mirando la trayectoria en la universidad, que tiene su desgranamiento histórico, dicen que la experiencia de haber estado, aunque no se titule, es siempre una experiencia positiva. Y en las titulaciones, nuevamente nos encontramos con esto que vos marcás: no necesariamente eso se va a convertir en un puesto de trabajo. Las conversiones de los capitales escolares en capital económico siguen teniendo dificultad, pero parece —por lo que nos dicen los que estudian esto— que las titulaciones universitarias siguen promoviendo el ascenso social, tienen posibilidades de conseguir mejores puestos de trabajo que si no tuvieran estas titulaciones. Habrá que ver en cada caso.

Eso por un lado. Ahora bien, por otro lado, me falta tiempo para pensar. Creo que hay que hacer un análisis de cómo se han transformado las condiciones de trabajo de los intelectuales, de los investigadores. Yo ocupo el 80% de mi tiempo en burocracia o en evaluación, toda esa tarea, y noto que no me queda tiempo —y no soy yo sola, porque es la conversación con muchos otros colegas— para pensar, para parar, para escribir, para estudiar más, y también, ahora que vos lo marcás, nos hemos ido especializando tanto algunos que por ahí tenés a alguien que está explicando una cuestión urbana y no sabe de economía. Y esto es

imposible hoy. No es posible explicar la cuestión urbana sin entender la economía. También tenemos una presión por conocer más cosas, o por lo menos, tener un panorama.

AC: A mí me resultaron muy interesantes dos cosas que dijiste, porque no las había pensado desde esa perspectiva. Por un lado, eso de la capacidad del Estado y de la política de interpelar cuando *nombra* al otro. El *ser nombrado* que vos dijiste me parece muy interesante. Por otro lado, la modificación, la transformación que produce el pasar por experiencias de igualdad, no importa en qué ámbito sea. Estas dos cosas son como dos pinzas con las que uno podría trabajar sobre las personas. Y más aún, es una vía de entrada para estructurar la cabeza de quienes van a pensar o están pensando la política pública y las intervenciones. Las experiencias de igualdad y el hecho de ser nombrados como capacidad de la política y del Estado para interpelar al otro, para traerlo, para afirmarlo en lugar de dejarlo de lado, de no querer verlo, de negarlo, de ocultarlo.

A mí me interesó muchísimo el libro *Experiencias metropolitanas*, me dejó pensando en el tema de la experiencia de habitar, con muchos interrogantes sobre cómo los diferentes chicos habitan y transitan la ciudad. A veces uno se encuentra en la ciudad de Buenos Aires, y un poco en La Plata también, con chicos que están en situaciones digamos de vender algo (como hacer malabarismos, que es vender, es vender su trabajo), hacer malabarismos en el semáforo, o sentados en una esquina; y uno tiende a verlos como extraños que entraron a



la ciudad. Eso es lo habitual, vienen a las ciudades desde quién sabe qué lugares, desde los barrios y demás. Hay muchísimo para hablar sobre esto, sobre el tema del territorio. ¿Cuál sería la relación de los jóvenes con su propio territorio, el de su comunidad, y ese mucho más grande del cual uno ve que de todas maneras se van apropiando de lugares específicos? Se apropian de una esquina, se instalan en otro lugar, duermen en la ciudad, pero tienen su familia. Entonces, ¿cómo ves este tema de la relación con el territorio? ¿Hay ya información sobre la relación de los jóvenes con la metrópolis durante la pandemia y después de esta?

MC: Sí. Yo empecé a estudiar jóvenes porque me decidí por la antropología urbana. En realidad, en un momento me fasciné con la antropología urbana —cuando estaba terminando la carrera— y a mi doctorado lo planteé sobre disputas en el espacio público. Ahí me encontré con los pibes y terminé trabajando más sobre juventudes, para decirlo así. Eso tiene que ver con que los jóvenes, las personas más chicas, en general, en todos los espacios que habitan ocupan la posición de subordinados: la casa, por la estructura del sistema de parentesco; las instituciones educativas, por cómo las instituciones están conformadas; si trabajan, también en el espacio laboral, porque no es que van a ser los jefes; y entonces el espacio público aparece como un territorio posible de distanciamiento de relaciones jerárquicas, donde vos podés estar más entre pares: históricamente es el espacio de la junta. Porque no es que desaparecen las relaciones de dominación, pero no son en

el mismo grupo, no son tan visibles, salvo que aparezca el vigilante o algo así. Esto te permite tener estructuras de interacción social entre pares, que no es que no haya relaciones de poder entre pares, obviamente las hay como en todo grupo, pero no institucionalizadas así claramente como en el trabajo, la escuela y la familia, como esos tres clásicos; o la Iglesia, que es otro de los espacios importantes para las y los pibes.

Entonces, la ocupación del espacio público históricamente es el lugar donde se los ve y, por eso, también históricamente ha sido una preocupación para el Estado y para la sociedad. Los primeros estudios de juventud nacen en Chicago (también los primeros estudios urbanos) y lo hacen a causa de las pandillas juveniles. La preocupación era que se peleaban y ocupaban el espacio. Y por supuesto, la cuestión era saber qué hacen, si son delincuentes, por qué no hacen nada, etcétera. Porque la sociedad tiene una preocupación muy grande por gobernar el tiempo de las personas. Entonces, esas personas están haciendo algo que no puede ser leído como productivo en términos de generación de mercancías, pero aun así se están construyendo como sujetos: hablan de sus cosas, miran el cielo, tienen novios, muchos han trabajado; es un espacio muy importante para ellos, y esto no es leído nunca desde la productividad. Por eso, se generan políticas, intervenciones para ocupar el tiempo de los pibes de otra manera. El espacio público es un lugar fundamental de construcción de autonomía, te posibilita separarte de los adultos para armar otras reglas de juego, enfrentarte o no, estar entre



pares. Ahí entra de la mano otro proceso: los sectores medios altos, por las formas de las metrópolis y de las grandes ciudades —esto es muy diferente en las ciudades chicas y en los pueblos—, han dejado de criar a sus hijos en vínculo con el espacio público, por las cuestiones de seguridad, los temores, etcétera, y han recludo a los chicos en los espacios privados. En esos sectores sociales en general tienen casas donde hay un espacio propio del adolescente y joven, que es su habitación. En los sectores pobres eso no existe. Ese territorio de la habitación es un territorio de autonomía donde cobra mucha relevancia la conexión virtual. Hay un espacio de autonomía juvenil para algunos pibes que se crea en ese mundo separado, en ese espacio separado de los adultos, que ha sido por ejemplo Twitch, los juegos en red, montones de lugares donde no entran los otros. Es muy importante que las y los pibes tengan un espacio que nosotros desconozcamos, que no sepamos de qué hablan. Si no, no se pueden separar, no se pueden construir como sujetos, más allá de que queramos acompañar. Entonces yo creo que el espacio virtual hace de espacio público en esa crianza para los que no están en el espacio público como tal. Después, sigue existiendo también la ocupación del espacio público en localidades más pequeñas y en los sectores populares,

donde las casas son muy chiquititas, donde nadie tiene una habitación para sí solo y por lo tanto la calle es tu lugar, el lugar en que estás entre pares.

Esto se vincula con otra cosa. Hoy Adrián retomaba la cuestión de nombrar al otro. La vida en la ciudad se definió cuando las ciudades se constituyeron como la posibilidad de vivir entre personas diferentes sin saber mucho del otro, que se conceptualiza como el derecho al anonimato. Es tan importante ser nombrado como pasar desapercibido, sobre todo cuando uno quiere pasar desapercibido. Y eso es lo que no logran, a lo que no tienen derecho los jóvenes de sectores populares en los centros urbanos. No tienen derecho al anonimato, son visibilizados siempre, en general con características negativas, como ocupantes extraños. No pueden pasar desapercibidos, como los pibes de otras clases sociales, aun si chicos de clase media o alta andan circulando por ahí. Eso es una vulneración de derechos y es una visibilización negativa. Entonces se vuelve sobre lo que hablábamos antes de los reconocimientos negativos de la circulación por la ciudad.

AP: Te agradecemos mucho, Mariana, por todo este tiempo dedicado. Sería para hablar muchas horas sobre estos temas. Dejás muchísimo para pensar. Gracias.



Hernán Mariano Amar*

La Dirección Nacional de Educación del Adulto durante la conducción ministerial de Jorge Taiana (1973-1974)

RESUMEN

En este artículo se analiza la política diseñada por la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) en el bienio “nacional y popular” de 1973-1974. A la luz de sus cincuenta años, no solo se busca examinar su misión política y educativa y su visión pedagógica sobre la educación de adultos, sino también estudiar algunos temas menos atendidos por la literatura especializada: por caso, su mirada sobre el vínculo “Escuela y Comunidad”, o bien, sus contribuciones a las *Prioridades del Plan Trienal de Educación*. Para ello, se adoptó como estrategia metodológica el enfoque cualitativo y el análisis interpretativo de una serie de documentos elaborados por el Ministerio de Cultura y Educación de Jorge Taiana. Esos materiales se indagaron desde el prisma y las categorías de una ciencia social histórica, esto es, como el producto no solo de unas condiciones históricas, políticas y sociales generales, sino también de unos conflictos y acuerdos intelectuales entre los agentes, grupos e instituciones que luchan por instaurar, mediante sus tomas de posición, un punto de vista legítimo sobre el Estado, la educación y la sociedad en el campo educativo argentino. Por último, como conclusión general, se sostiene que la DINEA del 73 concibió una política de educación de adultos alineada con los objetivos económicos, sociales y culturales del proyecto de “liberación nacional” impulsado por los gobiernos justicialistas de Héctor Cámpora y Juan Domingo Perón.

* Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede de trabajo en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Profesor Adjunto Ordinario del Área de Sociología de la Educación (Departamento de Ciencias Sociales y Educación, UNPE). Coordinador Adjunto de la Red Latinoamericana de Estudios en Política Educativa (RELEPE). Filiación: CONICET-UNPE, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: hernan.amar@unipe.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9150-7074>

PALABRAS CLAVE

1973 ▪ nacionalismo popular ▪ DINEA ▪ política educativa ▪ liberación nacional

TITLE

The National Directorate of Adult Education during the ministerial administration of Jorge Taiana (1973-1974)

ABSTRACT

This article analyzes the policy designed by the National Directorate of Adult Education (DINEA) in the “national and popular” biennium of 1973-1974. In light of its 50 years, it not only seeks to examine its political and educational mission and its pedagogical vision on adult education, but also to study some topics less addressed by specialized literature: for example, its view on the “School” link and “Community”, or their contributions to the *Priorities of the Three-Year Education Plan*. To achieve this, the qualitative approach and interpretive analysis of a series of documents prepared by the Ministry of Culture and Education of Jorge Taiana was adopted as a methodological strategy. These materials were investigated from the prism and categories of a historical social science: that is, as the product not only of general historical, political and social conditions, but also of conflicts and intellectual agreements between the agents, groups and institutions that they fight to establish, through their positions, a legitimate point of view on the State, education and society in the Argentine educational field. Finally, as a general conclusion, it is maintained that the DINEA of '73 conceived an adult education policy aligned with the economic, social and cultural objectives of the “national liberation” project promoted by the Justicialist governments of Héctor Cámpora and Juan Domingo Perón.

KEYWORDS

1973 ▪ popular nationalism ▪ DINEA ▪ educational policy ▪ national liberation

INTRODUCCIÓN

La política de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), formulada durante el bienio 1973-1974, es un tema relativamente visitado por la investigación educativa argentina. Esto se debe a varias razones: a) porque con su “pedagogía nacionalista popular liberadora” (Puiggrós, 2013) se constituyó en uno de los ejes más potentes para perfilar una nueva educación con sentido nacional, popular y latinoamericano durante las presidencias de Héctor Cámpora y Juan Domingo Perón (Puiggrós, 2017); b) porque su unidad conceptual y su trabajo colectivo promovieron la cultura y la educación en los adultos de los sectores populares, con el objetivo de luchar contra las desigualdades sociales (Ezcurra, 2014); c) porque



en su Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), precisamente en sus actividades de alfabetización y concientización política, sus educadores y militantes bregaron por una educación liberadora (Nardulli, 2014; Chaves, 2015b).

A la luz de sus cincuenta años, y dada su importancia para el campo educativo local, en este artículo se analiza la política diseñada por la DINEA del 73, durante la conducción ministerial de Jorge Taiana. Entre los objetivos, no solo se busca examinar su misión política y educativa y su visión pedagógica sobre la educación de adultos, sino también estudiar algunos temas menos atendidos por la literatura especializada, por caso, su mirada sobre el vínculo “Escuela y Comunidad”, o bien, sus contribuciones a las *Prioridades del Plan Trienal de Educación*.

Para ello, se adoptó como estrategia metodológica el enfoque cualitativo y el análisis interpretativo de una serie de documentos elaborados por el Ministerio de Cultura y Educación de Jorge Taiana. Esos materiales se indagaron, siguiendo a Bourdieu y Chartier (2011) y Tenti Fanfani (2015), desde el prisma y las categorías de una ciencia social histórica, esto es, como el producto no solo de unas condiciones históricas, políticas y sociales generales, sino también de unos conflictos y acuerdos intelectuales entre los agentes, grupos e instituciones que luchan por instaurar, mediante sus tomas de posición, un punto de vista legítimo sobre el Estado, la educación y la sociedad en el campo educativo argentino.

Por último, este trabajo se orientó por una hipótesis central: aquella que sostiene que la DINEA del 73 concibió una política de educación de adultos alineada con los objetivos económicos, sociales y culturales del proyecto de “liberación nacional” impulsado por los gobiernos justicialistas de Cámpora y Perón.

MISIÓN. LA “LIBERACIÓN NACIONAL”

En los años sesenta, en la “década del desarrollo”, tal como fue proclamada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el presidente Kennedy (Franco, 2013), la educación de adultos se instaló como una de las problemáticas centrales para contribuir con el crecimiento económico y el progreso social de los países subdesarrollados (Amar, 2023a).

En el plano internacional, la Conferencia Mundial de Educación de Adultos (Montreal, 1960) la definió como un “elemento necesario” de los sistemas educativos modernos, y el Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo (Teherán, 1965) reconoció que la alfabetización era una de sus piezas constitutivas (CEMUL, 1971).

En el plano regional, la Alianza para el Progreso se comprometió en la Carta de Punta del Este (1961) a erradicar el analfabetismo en los adultos para colaborar con la aceleración del “desarrollo económico y social” de América Latina (Alianza para el Progreso, s.f.). A su vez, en la V Reunión del Consejo Interamericano Cultural de la Organización de los Estados Americanos (OEA) (Maracay, 1968) se aprobó el Programa Regional de Desarrollo Educativo, que concibió la

alfabetización y la educación de adultos como una de las “prioridades” educativas (CEMUL, 1971).

En ese contexto, el segundo secretario de Cultura y Educación del gobierno de facto de Juan Carlos Onganía, el doctor José Mariano Astigueta, decidió crear la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) a través del Decreto 2704 de 1968 (Astigueta, 1968). Esa dirección nacional, al mando de Jorge María Rammallo, se propuso configurar la educación del adulto en el marco del paradigma de la Educación Permanente,¹ para lograr el “perfeccionamiento” continuo del Hombre: esto era, para formar no solo recursos humanos “eficientes” para una “sociedad competitiva”, sino también individuos participativos, con un sentido de trascendencia para alcanzar una vida familiar y comunitaria plenas con miras al desarrollo y la seguridad nacionales (CEMUL, 1971).

La DINEA de la “Revolución Argentina”, los fundamentos de su política educativa, abrevaban en las ideas desarrollistas y en las lecturas católicas más conservadoras sobre el Concilio Vaticano II y la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (Rodríguez, 2003; Baraldo Bet, 2018): por un lado, sus iniciativas apuntaban a invertir en la alfabetización y la capacitación de personal para aumentar sus ingresos, fomentar la movilidad social ascendente, elevar el PBI nacional y superar así los obstáculos al desarrollo del país, tal como lo planteaba el *mix* del funcionalismo sociológico norteamericano, el enfoque de recursos humanos, la teoría del capital humano, el modelo del Desarrollo de la Comunidad y la Alfabetización Funcional (Harbison y Myers, 1964; Becker, 1964; Havighurst et al., 1973; CREFAL, s.f.);² por otro lado, sus propuestas también buscaban inculcar una visión cristiana sobre el desarrollo para formar individuos comprometidos con el mundo actual, con el bien común y los valores supremos, tal como se expresaba en la Encíclica *Populorum Progressio* de Paulo VI (1967) y en la Declaración *Gravissimum Educationis* sobre la Educación Cristiana (Concilio Vaticano, 1965).

1. En el Seminario Nacional sobre Educación Permanente (Buenos Aires, 1970) se entendió a la Educación Permanente como “el perfeccionamiento integral y sin solución de continuidad de la persona humana desde su nacimiento hasta su muerte” (CEMUL, 1971, p. 8).
2. Mónica De la Fare (2010) enuncia que, entre 1961 y 1968, el CREFAL (denominado por entonces Centro Regional de Educación Fundamental para el Desarrollo de la Comunidad en América Latina) se posicionó como un espacio de referencia en la formación de planificadores, asesores y ejecutores de las políticas y acciones de Educación Fundamental y Desarrollo de la Comunidad implementadas por los gobiernos latinoamericanos: entre otras iniciativas de este tipo en la región, se pueden mencionar los programas de alfabetización, cambio social y servicio social en las zonas rurales y urbanas periféricas. Al respecto, Fernández de Losada (1965) afirmaba que esa CREFAL tenía como objetivo formar maestros y capacitadores con saberes y habilidades para orientar el desarrollo de las comunidades subdesarrolladas, no solo en materia de educación y alfabetización, sino también en otras áreas como la salud, el cooperativismo, la agricultura y el trabajo artesanal. A partir de 1969, el CREFAL (ahora llamado Centro Regional de Alfabetización Funcional para las Zonas Rurales de América Latina) enfocó su trabajo en la educación de adultos y la alfabetización funcional para el logro de los objetivos económicos y sociales del desarrollo modernizador (CREFAL, s.f. y 1974).



En base a ese ideario, el profesor Ramallo autorizó el despliegue de un conjunto de actividades en las escuelas y centros educativos,³ entre otras: 1) en las *Escuelas vespertinas y nocturnas*, se ofreció educación primaria y cursos de capacitación técnica básica para formar al personal exigido por los programas de desarrollo;⁴ 2) en las *Escuelas Anexas a las Fuerzas Armadas y la Policía Federal*, se abrió la formación de nivel primario para los jóvenes del servicio militar obligatorio y la planta policial sin rol jerárquico; 3) en los *Centros Educativos de Nivel Primario (CENP)*, se impulsó la “recuperación” de los analfabetos y “deficitarios” para tornarlos recursos humanos ajustados a las nuevas demandas económicas y sociales; 4) en los *Centros Educativos Comunitarios (CEC)*, situados en los “núcleos habitacionales transitorios”, las “villas de emergencia” y las “zonas de seguridad”, se brindó educación primaria y formación técnica para la inserción educativa y comunitaria; 5) en los *Centros Educativos para Aborígenes (CEPA)*, se emplató una oferta de educación primaria y capacitación técnica básica con el fin de integrarlos a la vida nacional; 6) en los *Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS)*, se articuló una propuesta de educación media con contenidos filosóficos, históricos, cívicos, religiosos y laborales para moldear ciudadanos responsables de sus derechos y obligaciones; 7) por último, entre otros *Cursos* de perfeccionamiento se incluyó una novedosa oferta sobre Ciencias, Tecnología, Artes, Letras, Contabilidad y Educación de la Comunidad⁵ (CEMUL, 1971).⁶

Como se advierte, la DINEA de los “desarrollistas católicos” consideraba que las escuelas y los centros educativos tenían el poder y el saber científico y técnico para convertir a los adultos analfabetos y “deficitarios” de las comunidades atrasadas en un contingente de recursos humanos cualificados, con principios y valores cristianos, para lograr el desarrollo industrial continuo y sin focos subversivos, en un contexto de aplicación de la Doctrina de Seguridad Nacional.⁷ Esa “educación de la comunidad”, como la llamaban Havighurst et al. (1973), pretendía educar y orientar a los adultos hacia la promoción de la democracia liberal, el progreso

3. Estos centros educativos se localizaban en empresas, fábricas, iglesias, clubes y sociedades de fomento.
4. En el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad (1971-1975) se fijaba como objetivo de la planificación estatal la extensión de las actividades educativas a diversos sectores de la población mediante el diseño de propuestas de Educación Permanente, que podían ser llevadas a cabo no solo en las instituciones escolares, sino también a través de los medios de comunicación, la instrucción programada y las bibliotecas populares. En relación a los adultos, este Plan proponía como medidas la formación del personal no calificado y la readecuación de los recursos humanos para atender a las nuevas demandas productivas y laborales (Presidencia de la Nación Argentina, 1971).
5. Entre otros cursos, se dictaban Educación para el cambio, Educación para el consumo, Educación vial, Educación para la salud, Educación para la paz y Educación para el pan (CEMUL, 1971).
6. En las *Escuelas vespertinas y nocturnas*, el proceso educativo se estructuraba en cuatro ciclos; en los *Centros Educativos*, en tres ciclos (CEMUL, 1971).
7. Para esa Doctrina, el “virus subversivo” se incubaba en las fábricas, las escuelas y las universidades y esto era lo que debían neutralizar las acciones internas de las Fuerzas Armadas y otras instituciones del Estado.

económico y el bienestar social en sus medios rurales o urbanos periféricos.⁸

El retorno desde el exilio de Juan Domingo Perón, el fin de su proscripción y la del movimiento peronista, así como la posibilidad de participar nuevamente en las elecciones democráticas, condujeron al Frente Justicialista de Liberación (FRE-JULI) al gobierno nacional en mayo de 1973: los años del desarrollismo autoritario de Juan Carlos Onganía, Roberto Marcelo Levingston y Alejandro Agustín Lanusse quedaban atrás (Rouquié, 1998). El presidente electo Héctor Cámpora designó como ministro de Cultura y Educación de la Nación a Jorge Alberto Taiana, quien luego continuó en el cargo durante la presidencia de Perón (Puiggrós, 2013). Taiana, a su vez, nombró como director de la DINEA a Carlos Grosso,⁹ quien estuvo secundado en la dirección central por Cayetano De Lella,¹⁰ Ana María Ezcurra,¹¹ Horacio Tarelli, Fernando Guerrero, Juan María Healión, Jorge Cavodeassi¹² y Roberto Albanesi¹³ (DINEA, 1973a). En la nueva DINEA se congregaron militantes e intelectuales no solo de la Juventud Peronista, Montoneros y el Peronismo de Base, sino también del

8. En relación al vínculo entre universidad, escuela y comunidad, Havighurst y sus colaboradores mencionaban las buenas experiencias protagonizadas por el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (DEU-UBA) en la “Universidad Reformista”: “Los estudiantes dedican parte de su tiempo al funcionamiento de un programa educativo que se desarrolla en la Isla Maciel, en una ‘villa miseria’ ubicada en un distrito proletario justamente en las afueras de Buenos Aires, en donde un cierto número de inmigrantes recientes que proceden de zonas rurales viven en condiciones miserables junto a un grupo de inmigrantes europeos, que ocupan viviendas ligeramente mejores. Todos ellos trabajan en el puerto, en el frigorífico o en otras industrias de la ciudad. Los estudiantes universitarios han centralizado su programa en el edificio de la escuela que les ha sido facilitado en las tardes por las autoridades escolares. Ofrecen cursos para niños desde las 6 hasta las 20 hs y para personas de más de 15 años desde las 8 hasta las 22 hs. Enseñan las materias escolares tradicionales a aquellos niños que, por estar trabajando, no pueden asistir al colegio a otra hora y también a los que, aunque asistan a otros colegios, aprovechan las horas de la tarde para obtener ayuda en sus estudios. La escuela también ofrece cursos vocacionales para adultos tres noches a la semana. El análisis de las necesidades de la comunidad ha hecho que el grupo inicie programas sobre la salud, con la organización cooperativa de consumidores y una cooperativa de edificación. También han estado trabajando con los cuatro clubes sociales de la localidad, y los han ayudado a formar programas de interés para los adolescentes” (Havighurst et al., 1968).

Para un análisis pormenorizado del DEU-UBA, se recomienda la lectura del libro de Silvia Brusilovsky (2000).

9. Carlos Grosso provenía de los comandos tecnológicos licastristas (Chaves, 2015a).
10. Cayetano De Lella tenía a su cargo la Dirección de Educación Sistemática. De Lella, además, desempeñaba un papel principal en el equipo de la dirección central de la DINEA (Chaves, 2015a).
11. Ana María Ezcurra estaba al frente del Departamento de Educación Asistemática de la DINEA (Ezcurra, 2014). Entre otros programas, su área coordinaba la Asamblea Educativa y el Informe Anual Regional (IAR). El IAR tenía por objetivo la “recuperación” de los discursos y prácticas de las culturas populares regionales con el fin de potenciar la relación entre las escuelas, los centros educativos y las comunidades (Gómez, 2014; DINEA, s.f.).
12. Jorge Cavodeassi se encargaba de la coordinación general de la CREAM (Ezcurra, 2014).
13. Roberto Albanesi tenía asignada la coordinación general de los CENS (Ezcurra, 2014).



Comando Tecnológico y de grupos cercanos al Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo: estos sectores heterogéneos de la “izquierda peronista” le imprimieron a la política de educación de adultos el espíritu de una educación popular orientada hacia el cambio revolucionario de la educación y la sociedad (Chaves, 2015a).

La DINEA “nacional y popular” no desconoció algunos consensos establecidos en el Seminario Nacional sobre Educación Permanente (Buenos Aires, 1970) y en la Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (Tokio, 1972): por caso, que la Educación Permanente de los adultos era transversal a todos los niveles, formatos y tipos de educación (MICEN, OEA y UNESCO, 1970), y que ella favorecía el desarrollo nacional y la relación entre la educación, el trabajo y la comunidad (UNESCO, 1972). En realidad, su ruptura política y educativa con la DINEA desarrollista operó sobre dos frentes: 1) sobre los objetivos asignados a la educación de adultos en el marco de la “Revolución Nacional Justicialista”: estos eran la “nacionalización y socialización educativa” para contribuir a la liberación argentina (DINEA, 1973b);¹⁴ 2) sobre la adopción estatal, según Rodríguez (2003), de una pedagogía liberadora de base freireana para luchar contra el analfabetismo y concientizar a las masas sobre el proyecto emancipador del justicialismo.

Cabe decir que el pensamiento de Paulo Freire no era ajeno al lenguaje y la praxis de algunos educadores de la DINEA durante la “Revolución Argentina”, que al calor de la radicalización política comenzaron a abrazar por abajo su propuesta pedagógica. De hecho, muchos de ellos adoptaron sus ideas para tomar una posición antagónica contra la política de educación de adultos de Ramallo. Prueba de esto es un artículo publicado por *Primera Plana* el 22 de agosto de 1972, en el que se enunciaba que la Asociación Profesional de Educación del Adulto (APEA), junto a sus docentes y alumnos, dictaron una clase abierta sobre “La independencia” frente a la sede de la DINEA:¹⁵ en ella, los maestros denunciaron la explotación salarial y laboral que padecían como educadores populares, mientras sus estudiantes adultos vivaban por una “enseñanza popular” y una “cultura nacional”. El epígrafe de la foto terminaba de cerrar el sentido de la nota: “Se acabó la diferencia del que enseña y el que aprende, luchamos juntos”. Este punto de vista crítico y liberador sobre la educación de adultos, pero aún soterrado y en posición dominada en el campo educativo argentino durante la dictadura de Lanusse, es el que luego pasó a configurar el discurso oficial de la DINEA con los gobiernos de Cámpora y Perón.

En *Bases para una política educativa del adulto* (DINEA, 1973b) quedaron explicitadas las nuevas orientaciones seguidas por la DINEA de Grosso y equipo. En ese documento, se afirmaba que el problema nacional era la llamada “dependencia colonial”. En una suerte de amalgama entre las ideas del “nacionalismo popular”, la “izquierda marxista” y la teoría de la dependencia, se sostenía que la región se encontraba en una situación de dependencia económica, cultural,

14. De la Fare y Villela Pereira (2011) remarcaban que la DINEA del 73 formaba parte de un plan más amplio de “descolonización cultural y socialización de la educación”.

15. La sede estaba ubicada en Belgrano 637 (Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

educativa, científica y tecnológica respecto a los países imperialistas, que bloqueaba y agotaba todas sus fuerzas productivas y creativas autónomas. Nuestros “Estados neocoloniales”, se decía, no hacían otra cosa que reproducir una cultura dominante de matriz foránea que reforzaba no solo la dominación de los imperia- lismos sobre el Tercer Mundo, sino también las relaciones de clase a nivel interna- cional y nacional. Ese “proyecto imperialista”, propulsado en nuestro país a partir de la Generación del 80, promovía a través del sistema educativo y los medios una ideología liberal que condenaba al pueblo y su cultura al lugar de la incivilidad.¹⁶

Ante ese estado de situación, se concluía, el gobierno justicialista se mostraba comprometido a diseñar un nuevo sistema educativo y, en especial, una nueva política de educación de adultos opuesta al “paternalismo tecnocrático” del desa- rrollismo educativo local: sin sesgos enciclopedistas, con educadores y educandos que se educan mutuamente, a partir de sus propias experiencias y necesidades comunitarias, con el fin de incentivar la reflexión política y el trabajo productivo para el logro de una Patria liberada con justicia social.

Este nuevo enfoque de política pública no solo contenía una ofensiva intelec- tual contra los planificadores y técnicos desarrollistas (católicos y laicos), que con- cebían a sus poblaciones-objetivo como destinatarios carentes y pasivos, ávidos del progreso y el bienestar que solo podían inyectarle las recetas expertas de la Alianza para el Progreso, sino también conllevaba, como enuncia Chaves (2015a), el carácter ideológico de unos militantes y funcionarios del peronismo revolucio- nario que entendían su actuación política como un trabajo territorial con las or- ganizaciones y los trabajadores para componer el “socialismo nacional”. En el caso del “Gobierno Popular”, lo que se buscaba a través de la DINEA era “romper las paredes de la escuela” para resolver, junto con el pueblo (MEN, 2008a), los pro- blemas argentinos sin recaer en las “planificaciones nacionales desencarnadas” y las “centralizaciones inoperantes” (DINEA, 1973b).

16. En las *Bases programáticas* del Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Jus- ticialista, liderado por Rolando García, también se hacía una crítica en tal sentido al sistema educativo y los medios de comunicación argentinos: “El sistema educativo argentino requiere una profunda transformación para dejar de ser instrumento de la colonización y servidor de las clases dominantes. La escuela es vehículo de transmi- sión de los valores y necesidades de la oligarquía y el imperialismo. Construida so- bre la dicotomía ‘civilización o barbarie’, trató de conformar a generaciones enteras de argentinos en el marco de la dependencia cultural y de la subestimación de los valores nacionales, como reaseguro de la dominación política y económica. Instru- mentó sus contenidos para justificar la explotación, miseria y represión en las que se sumió al pueblo trabajador. [...] Pero la transmisión de conocimientos e información no se realiza exclusivamente a través de las instituciones tradicionalmente conside- radas como educativas. Los medios de comunicación social (radio, TV, periodismo) cumplen actualmente una función tan importante como nefasta. A través de estos medios se vehiculizan también los valores que contribuyen a mantener nuestra de- pendencia, desde las pautas de consumo hasta los modelos de desarrollo econó- mico y social. Las transformaciones profundas que un gobierno del pueblo deberá introducir en este complejo sistema –constituido tanto por los niveles formales de la estructura educativa como por los medios de difusión y comunicación social–, solo serán posibles si se conciben la educación y la cultura popular como un problema de todos y no como un problema exclusivo de los técnicos” (CTMNJ, 1973, p. 46).



En la *Reseña de Actividades* (DINEA, 1973a), firmada por el director Carlos Grosso, se informaba que la DINEA había optado por trabajar sobre algunos ejes operativos entre junio y diciembre de 1973: 1) el impulso al área de Acción Educativa, a través de la Asamblea Educativa;¹⁷ 2) el diseño y la gestión de la primera fase de la CREAM; 3) la instalación de Centros Regionales de Formación y Perfeccionamiento Docente en distintas regiones del país. Entre otras tareas desarrolladas durante ese semestre, se mencionaban: a) la supervisión y formación, en una unidad conceptual, de los delegados provinciales y docentes-coordinadores de base; la relocalización de las escuelas y centros educativos en las zonas más necesitadas; la creación y refacción de escuelas; la reelaboración de los planes de los CENS; b) la formación de recursos humanos y la producción de materiales de capacitación para la CREAM; c) el dictado de cursos de actualización docente en la Capital Federal y las provincias de Tucumán, Santa Cruz, Santa Fe, Jujuy, San Juan, Mendoza, Formosa, La Rioja, Córdoba, Chubut, Entre Ríos y Santiago del Estero; d) la organización de seminarios destinados al análisis del Método de Educación Funcional (con la colaboración de la CREFAL) y el Método Psicosocial (a cargo de Paulo Freire); e) la celebración de convenios con el Sindicato Luz y Fuerza para la fundación de Centros de Cultura Popular, y con las universidades públicas de Salta, el Litoral, Córdoba, Comahue y Mar del Plata para la conformación de los Centros Regionales de Formación y Perfeccionamiento Docente en el Noroeste Argentino (NOA), el Noreste Argentino (NEA), Centro y Cuyo, Patagonia y Provincia de Buenos Aires.

En *Acción Educativa* (DINEA, s.f./b), otro documento con información oficial hasta octubre de 1974, se puede tomar una real dimensión del trabajo realizado por la DINEA “nacional y popular” en las escuelas y centros educativos:¹⁸ 1) en 243 *Escuelas Primarias para Adultos*¹⁹ se había brindado educación primaria y capacitación laboral básica a través de un plantel de 2.718 directores y docentes; 2) en 151 *Escuelas Anexas a las Fuerzas Armadas* se había ofrecido educación escolar mediante el servicio de 700 docentes; 3) en 3.384 *Centros Educativos de Nivel Primario*²⁰ se había impartido formación general, capacitación laboral elemental y/o acción comunitaria para completar la educación primaria a una matrícula de 94.120 alumnos; 4) por último, en 110 *Centros Educativos de Nivel Secundario* se

17. En la Asamblea Educativa 1973-1974 se realizaban encuentros entre directivos, docentes y alumnos de las escuelas y centros educativos de adultos para debatir, entre otras cuestiones, los programas de estudios y su relación con las necesidades comunitarias (Gómez, 2014).

18. Estos centros educativos se localizaban en organismos estatales, empresas, fábricas, sindicatos, iglesias y organizaciones civiles: entre otras, se mencionaban a la DINEA, ENTEL, SIAM, CGT San Juan, Luz y Fuerza, Asociación Bancaria y CONSUDEC.

19. Estas escuelas funcionaban en Capital Federal y nueve provincias (Catamarca, Chaco, Chubut, Formosa, La Pampa, Misiones, Neuquén, Santiago del Estero y Tucumán).

20. Centros Educativos Primarios (CEP), Centros Educativos Comunitarios (CEC) y Centros Educativos para Aborígenes (CEPA).



había habilitado una propuesta de nivel medio²¹ para retomar, continuar y finalizar esos estudios.²²

La visión pedagógica de esta DINEA se expresó, de manera paradigmática, en la CREAM. A continuación, analizaremos su concepción sobre la educación de adultos.

VISIÓN. LA EDUCACIÓN LIBERADORA

Según Manuel Gómez (2014), uno de sus coordinadores nacionales, la CREAM fue declarada como una “prioridad nacional”²³ y logró mostrarse como una etapa anticipatoria de lo que se pretendía transferir a la totalidad del sistema educativo. No en vano, como indica Chaves (2015b), esta propuesta fue reconocida a nivel internacional por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).²⁴

La pedagogía freireana, y en especial su *Pedagogía del oprimido*, marcó el sendero de la CREAM (Nardulli, 2014).²⁵ De hecho, el propio Freire fue convocado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, a través de las gestiones de Jorge Taiana (padre e hijo), para brindar una capacitación sobre su educación popular a los coordinadores y equipos de la Campaña (DINEA, 1973a; Martínez, 2019; Friedemann, 2021).

La CREAM abrevaba en las ideas de Freire (1970) porque su pedagogía de la liberación bregaba por una educación problematizadora en la que educadores y educandos, el pueblo todo, se educaba y liberaba en comunión con el objetivo de recuperar su palabra acallada para transformar las estructuras sociales opresivas. Esa toma de posición de Freire (2002), que también hacía suya la CREAM, no era solo una crítica contra la educación bancaria de las derechas pedagógicas, que buscaban conquistar las conciencias para formar sujetos sumisos al orden social vigente, sino también contra algunas izquierdas que se olvidaban de los esfuerzos de educación de los sectores populares para forjar una sociedad emancipada.

En *Bases de la Campaña* (MEN, 2008a) la CREAM presentó en público sus principales orientaciones: 1) enfoque: el problema del analfabetismo y el semianalfabetismo

21. En esas escuelas y centros educativos, el proceso educativo se estructuraba en tres ciclos (DINEA, s.f./b).

22. Para 1975 y 1976, la DINEA tenía la intención de aplicar el Currículo-Comunidad de Núcleo Básico en sus servicios educativos de nivel primario (DINEA, 1974). Este Currículo-Comunidad era definido como un conjunto de contenidos y experiencias de aprendizaje organizados en función de los problemas y necesidades nacionales, regionales y comunitarias (Amar, 2019).

23. La CREAM fue reconocida por el Poder Ejecutivo Nacional como una “prioridad nacional” a través del decreto 1.183 del 13 de septiembre de 1973 (DINEA, s.f./c).

24. Para un análisis de la CREAM, con un foco en las provincias de Córdoba y Mendoza, se sugiere la lectura de Tosolini (2011) y Chaves (2012) respectivamente.

25. Hércules Pinelli, delegado provincial de la DINEA en Chubut, decía que los docentes de su provincia esperaban con júbilo “esta novedad de Paulo Freire con condimentos peronchos” (Pinelli, 2014).



debía ser atacado en el contexto de una Educación Permanente y considerando que “el que enseña también aprende y el que está aprendiendo está enseñando”;²⁶ 2) objetivos: entre otros, se buscaba capacitar a los adultos para el mundo de la producción y el trabajo; fomentar el servicio social y la participación en las organizaciones con el fin de edificar una “sociedad solidaria”; difundir una educación política crítica y vigorizar la cultura popular para consolidar los procesos de “liberación nacional” y unidad latinoamericana; 3) metas: se perseguía la supresión del analfabetismo, la disminución abrupta del semianalfabetismo y la lucha contra el abandono escolar; 4) estrategia: entre el 8 junio de 1973²⁷ y el mes de agosto de 1974, se proyectaba la ejecución de las distintas etapas y actividades pedagógicas en todo el país, que incluían una Operación de Alfabetización, una Operación de Rescate (con pruebas de madurez y nivelación) y una Operación Centro para organizar los Centros de Cultura Popular; 5) apuestas: la Campaña, además, apuntaba a la “descentralización operativa”, con el fin de articular las políticas nacionales con las demandas de las provincias, municipios y comunidades locales. Esta “regionalización” y “democratización” educativas, se argumentaba, debía ser acompañada por una tendencia hacia la “desescolarización”, ya que se consideraba, al menos desde esta iniciativa, que la educación popular de los adultos no podía continuar reforzando los discursos y prácticas pedagógicas dominantes: si “el pueblo educa al pueblo”, como se postulaba en los afiches de la CREAR, se concluía que el pueblo también tenía el derecho a decidir sobre sus propias formas colectivas de organización educativa y comunitaria.

Figura 1



26. Esa frase pertenece al ministro Taiana (MEN, 2008a).

27. La CREAR fue lanzada por el ministro Taiana en el Día Internacional de la Alfabetización.

Figura 2



Las ideas de Iván Illich sobre la desescolarización no eran tampoco extrañas a los grupos pedagógicos del “nacionalismo popular” (Amar, 2023b; Gómez, 2023). En 1973, Cirigliano, Forcade e Illich publicaron *Juicio a la Escuela*: en sus páginas, un maduro Cirigliano (1973), que también había sido tocado por el proceso de peronización de los universitarios (Friedemann, 2017), se referenciaba en Freire, Gramsci, Illich y Jauretche²⁸ para decir que la escuela reproducía una educación bancaria y una cultura dominante que distribuía el capital-saber y los títulos educativos escasos entre las clases privilegiadas. Por estos motivos, sentenciaba el pedagogo argentino, se debían transformar las rutinas escolares tradicionales (tiempos, programas, métodos, evaluaciones) que no hacían otra cosa que perpetuar las desigualdades sociales.

Por último, en el *Método CREAM* (MEN, 2008b) se esbozaron sus principales ideas y acciones sobre la alfabetización y la concientización política, que encontraban sus fundamentos centrales, como bien señala Cardelli (2019), en el Método Psicosocial de Paulo Freire.²⁹ En esos textos oficiales se asignaban a los docentes-coordinadores de base las tareas de enseñanza de la lectura y la escritura, como así también las actividades de reflexión política sobre un conjunto de palabras y situaciones experimentadas por los trabajadores a nivel regional y nacional. Entre otros vocablos, se mencionaban: voto, compañero, sindicato, campesino, máquina, trabajo, pueblo, gobierno, América Latina Unida o Dominada, delegado, carne, mate, fútbol. Esas palabras clave, a su vez, se agrupaban por sus

28. Para conocer los aportes de Arturo Jauretche al pensamiento “nacional y popular”, así como también sus ideas sobre la colonización pedagógica, se recomienda la lectura de Pulfer (2020).

29 En realidad, como enuncia Cardelli (2019), el Método CREAM tuvo como principal referencia al Método Psicosocial de Paulo Freire, pero también incluyó algunos aportes de la Psicología Social de Enrique Pichón-Rivière. Para un análisis glotopolítico sobre las ideas de Nación y lenguaje en la CREAM 73-74, se recomienda la lectura de su texto.



significados en seis unidades temáticas para facilitar el proceso de alfabetización y concientización: a) socio-política familiar; b) socio-política laboral; c) socio-política habitacional y asistencial; d) socio-política sindical; e) de recreación y comunicación; f) de integración nacional y latinoamericana. Por ejemplo: “América Latina Unida o Dominada” se enmarcaba en la unidad de Integración Nacional y Latinoamericana, y sobre ella se trabajaban los objetivos y contenidos educativos y políticos; entre otros tópicos, se debatía sobre el mundo bipolar, los países imperialistas y la Guerra Fría, o bien sobre la doctrina justicialista y su relación con los propósitos de las naciones del Tercer Mundo.

La DINEA y la CREAM le dieron un nuevo significado a la educación de adultos y lograron posicionarla como un tema educativo relevante para la agenda política, económica y social del FREJULI. Esto también se vio reflejado en las *Prioridades del Plan Trienal de Educación* del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (DINEA, s.f./d), que se alineaban con los objetivos y metas del *Plan Trienal para la Reconstrucción y la Liberación Nacional (1974-1977)*³⁰ (Poder Ejecutivo Nacional, 1974).³¹

CONTRIBUCIÓN. A LAS PRIORIDADES DEL PLAN TRIENAL DE EDUCACIÓN

El *Plan Trienal para la Reconstrucción y la Liberación Nacional (1974-1977)* tenía tres grandes objetivos: aumentar la producción de bienes y servicios (con un foco en las empresas de capital nacional), promover el “desarrollo regional equilibrado” y conquistar una “justa distribución del ingreso y la riqueza”. Entre otras metas, esta programación estatal se proponía alcanzar un crecimiento del 7,5% anual en la producción de bienes y servicios; llevar la participación de los asalariados al 47,7% del PBI en 1977;³² mejorar el bienestar de la población a través de la inversión pública en educación, salud y vivienda social, y dejar atrás los “estrangulamientos físicos y financieros” a partir de la construcción de obras energéticas, el control de las importaciones y el incremento de las exportaciones (en especial, a América Latina y el Tercer Mundo) para perfilar un robusto superávit comercial.

30. El Plan Trienal llevó la marca de la CGE y recibió el asesoramiento técnico de los expertos de la CEPAL (Coviello, 2019).

31. En rigor de verdad, la educación de adultos estaba instalada como un tema central en parte de la agenda política e intelectual de algunos espacios dentro del “nacionalismo popular”: por caso, en Rolando García y el Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista, quien en sus Bases programáticas afirmaba que la educación de adultos era un “deber social ineludible” del Estado, que debía garantizar una formación primaria completa y una capacitación técnica orientada hacia la comprensión de los problemas y el desarrollo nacionales para el logro de la liberación argentina (CTMNJ, 1973).

32. El Plan Trienal decía que la participación de los trabajadores en el PBI nacional había sido del 40,7% en 1972.

En materia de política social, el Plan Trienal concebía a la cultura y la educación como uno de los motores fundamentales para el logro de la “solidaridad social”, el progreso y la eliminación de la “marginalidad social”. En el apartado sobre Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, se llegaba a afirmar que esos cuatro pilares contribuían a romper la dependencia de nuestro país: respecto a la educación, se decía que el sistema educativo argentino debía garantizar la “igualdad de oportunidades”, que los aprendizajes debían ser permanentes y estar vinculados al trabajo y las necesidades regionales, y que era una obligación del Estado formar a la población porque esto representaba una “inversión rentable para la economía privada y estatal”.

Fue en las *Prioridades del Plan Trienal de Educación* donde se detallaron los objetivos del sector educativo nacional y, en particular, se esbozaron las esperadas contribuciones de la política de educación de adultos al proyecto de “liberación nacional” justicialista: estas eran la lucha contra el analfabetismo y el semianalfabetismo, la capacitación técnica, la formación política y la educación permanente de los adultos y el pueblo trabajador:

Prioridad Uno: Erradicar el analfabetismo.

El Censo de 1960 registra un 8,6% de analfabetos. La alfabetización está en marcha a través de CREAM (Campaña de Reactivación) y prolongará su acción con los Centros de Cultura Popular [...].

Prioridad Dos: Disminuir el semianalfabetismo.

Producto de la deserción escolar, responde a causas múltiples (escolares, pedagógicas, nutricionales, socio-económicas, geográficas, etc.).

Impone una estrategia combinada: económica y educacional prevista por el Plan Trienal.

Según el Censo de 1960, el 42% de [las] personas mayores de 14 años no habían completado el ciclo de educación primaria, que sumados al 8,6% de analfabetos, eleva [a] más de la mitad de la población desprovista de herramientas de capacitación básica para el trabajo activo y [para] gozar de las diferentes ofertas de la vida [...].

Prioridad Cuatro: Educación Permanente. En todas las etapas de la vida.

Rescate de los jóvenes y adultos para alfabetizar, lecto-escritura, ampliación de conocimientos, perfeccionamiento, capacitación técnica, reconversión laboral, reciclaje, adaptación de hombres y mujeres a nuevas modalidades y requerimientos por el avance técnico y la transformación social del pueblo, de la región y del país. (DINEA, s.f./d, pp. 5-6)

Por último, tras la muerte de Perón, el ministro Taiana, cruzado por el fuego creciente de la “derecha peronista”, renunció a la cartera educativa (Friedemann, 2021). La presidenta María Estela Martínez de Perón designó en su lugar al católico ultraconservador Oscar Ivanissevich: los días de la DINEA “nacional y popular” estaban contados (Tosolini, 2011; Puiggrós, 2013).

La última dictadura cívico-militar terminó de clausurar todos los esfuerzos educativos contemplados por el Plan Trienal y, como lo expresa Ana María



Ezcurra (2014), los integrantes de la DINEA y la CREAM se convirtieron en uno de los objetivos del terrorismo de Estado.

A MODO DE CIERRE

En este trabajo se analizó la política de la DINEA “nacional y popular” durante la conducción ministerial de Jorge Taiana. No solo se examinó su misión política y educativa y su visión pedagógica sobre la educación de adultos: también se comenzó a problematizar su mirada sobre el vínculo “Escuela y Comunidad” y sus aportes como política pública a las *Prioridades del Plan Trienal de Educación*.

Como hemos mostrado, la particularidad de la DINEA del 73 radicó en sus objetivos políticos y educativos, que se alineaban con los propósitos económicos, sociales y culturales del proyecto justicialista: estos eran la “liberación nacional”, entendida como la ruptura de toda dependencia económica, cultural, educativa, científica y tecnológica de nuestro “Estado neocolonial” respecto a los países imperialistas. Para el logro de esos objetivos, esta Dirección Nacional adoptó para su trabajo pedagógico cotidiano una pedagogía liberadora de base freireana: para construir una relación dialógica y no bancaria entre los educadores y los educandos, y entre las escuelas, los centros educativos y las comunidades locales, con el fin de revitalizar una cultura nacional, popular y latinoamericana que fuera capaz de conducir al país, tal como se planteaba en el *Plan Trienal para la Reconstrucción y la Liberación Nacional (1974-1977)*, a un crecimiento económico autónomo y con justicia social.

En esa amalgama de ideas entre el “nacionalismo popular”, la “izquierda marxista” y la teoría de la dependencia, los adultos de las comunidades populares ya no eran vistos por la DINEA y la CREAM como sujetos atrasados, como un contingente de recursos humanos “deficitarios” y ávidos del progreso de las recetas expertas de la DINEA desarrollista y católica de Ramallo, sino como un pueblo que se educaba en comunión, a partir de sus propias experiencias y necesidades comunitarias, y al que había que brindarle unas políticas educativas destinadas a promover su alfabetización, su capacitación técnica, su educación permanente y su formación política crítica para contribuir a la solución de los problemas argentinos, tal como se formulaba en las *Prioridades del Plan Trienal de Educación*.

Para finalizar, es útil recordar que esta DINEA no solo marcó el 73, sino también los últimos cuarenta años de la Argentina. Muchos de sus dirigentes e integrantes tuvieron un rol muy activo en la educación y la política nacional a partir de la recuperación democrática: por caso, Cayetano De Lella participó en la producción de la memoria del II Congreso Pedagógico Nacional³³ y es uno de los referentes del campo universitario; Ana María Ezcurra es una reconocida docente e investigadora sobre temas de educación superior; Manuel Gómez fue vicerrector de la novel

33. Cayetano De Lella compiló, junto con Pedro Krotsch, el libro titulado *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas* (Krotsch y De Lella, 1989).



Universidad Nacional de Moreno; Alberto Sileoni, otro de sus cuadros, fue ministro de Educación de los gobiernos de Cristina Fernández y es el actual director de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.³⁴ Y Néstor Kirchner, uno de sus jóvenes alfabetizadores, fue presidente de la Nación entre 2003 y 2007...³⁵

REFERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA

- Amar, H. M. (2019). La problemática de la relación entre “Escuela y Comunidad”. Desde los orígenes del campo educativo argentino hasta el alfonsinismo. En H. M. Amar, *Estado, Escuela y Comunidad en la Argentina neoliberal (1993-2001)* (pp. 29-61). Buenos Aires: Prohistoria.
- Amar, H. M. (2023a). Desarrollismo y Organismos Internacionales. Políticas, ideas y prácticas en la Argentina de los años sesenta. En A. Puiggrós y D. Pulfer (eds.), *Corrientes educativas en Argentina*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria. En prensa.
- Amar, H. M. (2023b). Gustavo Cirigliano. Educación y Proyecto de País. En G. Cirigliano, *Educación y futuro*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria. En prensa.
- Baraldo Bet, N. (2018). La educación de adultos durante el período 1966-1973: entre la capacitación, la seguridad nacional y la concientización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(2), 79-97. <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556293004/html/>
- Becker, H. (1964). *Human Capital*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2011). *El sociólogo y el historiador*. Madrid: Abada Editores.
- Brusilovsky, S. (2000). *Extensión universitaria y educación popular. Experiencias realizadas, debates pendientes*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Cardelli, M. (2019). El pueblo educa al pueblo: discursos sobre la nación y el lenguaje en la CREAM (Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción) (1973-1974). En E. Narvaja de Arnoux y R. Bein (eds.), *Peronismo y glotopolítica*.

34. Alberto Sileoni fue ministro de Educación de la Nación entre 2009 y 2015. A fines de 2021 asumió el cargo de director general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en el gobierno de Axel Kicillof.

35. El 13 de septiembre de 2004, con motivo del lanzamiento del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos, el presidente Néstor Kirchner decía: “Realmente emociona, y mucho, ver que los argentinos intentamos rendir una asignatura pendiente desde hace muchísimos años. Asignatura pendiente que la sociedad intentó resolver en otras etapas de nuestra historia. Le decía al señor ministro [Daniel Filmus] que a mí me tocó participar del DINEA como alfabetizador hace treinta años. No lo digo desde lo nostálgico, como algunos pueden pensar, sino que en ese momento también fue toda una generación que participó activamente en la idea de devolver justicia, de dar justicia, de dar igualdad de posibilidades, de saber que era y es una afrenta para todos los argentinos que existan hermanas y hermanos que aún hoy no hayan podido acceder a este mínimo derecho que deberíamos tener todos los argentinos” (Filmus et al., 2021, p. 70).



- Intervenciones en el sistema educativo y las academias* (pp. 17-59). Buenos Aires: Biblos.
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (s.f.). *Antecedentes históricos. Alfabetización funcional*. Michoacán. <https://crefal.org/antecedentes-historicos/>
- Centro Regional de Alfabetización Funcional en las Zonas Rurales de América Latina (1974). *El por qué y el cómo de la Educación Funcional para Adultos en América Latina*. Michoacán: CREFAL y UNESCO.
- Chaves, P. (17, 18 y 19 de octubre de 2012). *Educación militante de adultos y políticas educativas del Estado provincial mendocino entre 1973 y 1975. La alfabetización de adultos*. XVII Jornadas de Historia de la Educación, San Miguel de Tucumán.
- Chaves, P. (2015a). *Militancias en educación en los sesenta. Exploración de la articulación entre Estado y territorio en la Campaña de Reactivación para la Reconstrucción (CREAR) 1973-1974*. Segundas Jornadas de Sociología. Balances y desafíos de una década larga (2001-2015). Aportes y debates desde la Sociología. Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8038/chavez.pdf
- Chaves, P. (2015b). Tres campañas alfabetizadoras latinoamericanas: Cuba, Ecuador y Argentina. Ensayo de comparación transversal. *MILLCAYAC Revista Digital de Ciencias Sociales*, II(2), 211-224. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/288/141>
- Cirigliano, G. (1973). La escolaridad enjuiciada. En G. Cirigliano, H. Forcade e I. Illich, *Juicio a la Escuela* (pp. 59-163). Buenos Aires: Humanitas.
- Concilio Vaticano II (1965). *Declaración Gravissimum Educationis sobre la Educación Cristiana*. Vaticano.
- Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista (mayo de 1973). Bases programáticas del Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista. Educación Popular. *Revista de Ciencias de la Educación (RCE)*, III(9), 46-57.
- Coviello, R. (2019). “Expertise y confianza”: los expertos de la CEPAL en el tercer gobierno peronista (1973-1976). *Sociohistórica*, 44, 1-20. <https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SHe084/11274>
- De la Fare, M. (2010). *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Aportes para una reconstrucción histórica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación-DINIECE.
- De la Fare, M. y Villela Pereira, M. (2011). Educación de jóvenes y adultos. Políticas educativas nacionales y experiencias de educación popular en Argentina y Brasil de los años '60 y '70. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(1), 6-24. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545092002.pdf>
- Ezcurra, A. M., Gómez, M. y Pinelli, H. (20 y 21 de noviembre de 2014). *Educación de Adultos y DINEA. Un proyecto de transformación educativa y social*. Panel en Encuentro Latinoamericano: la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Convocado por la Cátedra Pablo Latapí, Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Buenos Aires. <https://www.youtube.com/watch?v=ZrwF8auOcGI>

- Fernández de Losada, C. (1965). El CREFAL (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina). *Revista de Educación*, LIX(171), 301-302. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:2243383c-95d8-4866-a150-f8cec582f54a/1965re171cronica-pdf.pdf>
- Filmus, D. (con la colaboración de Tenewicki, I.) (2021). *Néstor Kirchner, la educación y la ciencia. Discursos y políticas para democratizar el conocimiento*. Buenos Aires: UNPE Editorial Universitaria.
- Franco, R. (2013). *La invención del ILPES*. Santiago de Chile: CEPAL-ILPES.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Nueva York: Herder & Herder.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Friedemann, S. (2017). La peronización de los universitarios como categoría nativa. *Folia Histórica del Nordeste*, 29, 113-144. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/fhn/article/view/2434>
- Friedemann, S. (2021). *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. La reforma universitaria de la izquierda peronista, 1973-1974*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gómez, S. (2023). La Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): traducción de una polémica italiana sobre las tesis desescolarizantes de Iván Illich para un debate de la izquierda peronista. *Revista de Educación*, 28(2), 195-218. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6912/7078
- Harbison, F. y Myers, C. (1964). *Education, Manpower and Economic Growth. Strategies of Human Resources Development*. Nueva York: Mc Graw-Hill Book Co.
- Havighurst, R. y colaboradores (1968). *Escuela y comunidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Havighurst, R. y colaboradores (1973). *La sociedad y la educación en América Latina*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Krotsch, P. y De Lella, C. (comps.) (1989). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*. Instituto de Estudios y Acción Social, Buenos Aires: Sudamericana.
- Martínez, D. (2019). Cuando Freire visitó la Argentina. *Revista Maíz*, 11, 1-4. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/103990/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nardulli, J. P. (2014). *Militancia y educación de adultos. Los alcances y los límites de la experiencia de la DINEA (1969-1976)* [Tesis de la Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Paulo VI (26 de marzo de 1967). *Carta Encíclica Populorum Progressio del Papa Paulo VI a los obispos, sacerdotes, religiosos y fieles de todo el mundo y a todos los hombres de buena voluntad sobre la necesidad de promover el desarrollo de los pueblos*. Librería Editrice Vaticana.
- Primera Plana (22 de agosto de 1972). Defendemos la cultura popular. 499, 26.
- Puiggrós, A. (2013). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2017). *Adiós, Sarmiento. Educación pública, iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.



- Pulfer, D. (2020). Arturo Jauretche: un estudio sobre *La colonización pedagógica (La yapa)*. En A. Jauretche, *La colonización pedagógica (La yapa)* (pp. 11-79). Buenos Aires: Editorial UNIPE Universitaria.
- Rodríguez, L. (2003). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puiggrós (dir.), *Historia de la educación en la Argentina*. Tomo VIII: *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 289-319). Buenos Aires: Galerna.
- Rouquié, A. (1998). *Poder militar y sociedad política en la Argentina (1943-1973)*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Tenti Fanfani, E. (2015). Hacia una ciencia social histórica. En *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación* (pp. 223-240). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tosolini, M. (2011). La Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción. Una propuesta de educación popular 1973-1974. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(2), 98-115. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545093006.pdf>

LEYES, NORMATIVAS Y DOCUMENTOS OFICIALES

- Alianza para el Progreso (s.f.). Carta de Punta del Este, establecimiento de la Alianza para el Progreso dentro del marco de la Operación Panamericana. En *Alianza para el Progreso. Documentos básicos*.
- Astigueta, J. M. (1968). *1968, año del cambio en educación*. Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la Nación Argentina.
- Centro Multinacional de Educación de Adultos (1971). *La problemática de la educación de adultos en la Argentina (1968-1971)*. CEMUL, DINEA y OEA.
- Dirección Nacional de Educación del Adulto (1973a). *Reseña de actividades de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (junio-diciembre de 1973)*. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.
- Dirección Nacional de Educación del Adulto (1973b). *Bases para una política educativa del adulto*. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.
- Dirección Nacional de Educación del Adulto (1974). *Currículum-Comunidad de Núcleo Básico. Orientaciones Didácticas*. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.
- Dirección Nacional de Educación del Adulto (s.f./a). *Proyectos Asistemáticos*. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.
- Dirección Nacional de Educación del Adulto (s.f./b). *Acción Educativa*. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.
- Dirección Nacional de Educación del Adulto (s.f./c). Extensión Educativa. En *Dirección Nacional de Educación del Adulto: 1973-1974*. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.
- Dirección Nacional de Educación del Adulto (s.f./d). Ministerio de Cultura y Educación: Plan Trienal. Prioridades del Plan Trienal de Educación. En *Dirección Nacional*

de Educación del Adulto: 1973-1974. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Organización de los Estados Americanos y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1970). *Conclusiones del Seminario Nacional sobre Educación Permanente en materia de Educación Permanente y Educación de Adultos*. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación (2008a). Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción. En *Homenaje a la CREAM. Compilación de materiales utilizados en la campaña de alfabetización iniciada en el año 1973*. Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos.

Ministerio de Educación de la Nación (2008b). Método CREAM. Material de Apoyo: objetivos y contenidos para la etapa de la reflexión en la alfabetización. En *Homenaje a la CREAM. Compilación de materiales utilizados en la campaña de alfabetización iniciada en el año 1973*. Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos.

Poder Ejecutivo Nacional (1974). *Plan Trienal para la Reconstrucción y la Liberación Nacional (1974-1977)*. Poder Ejecutivo de la República Argentina.

Presidencia de la Nación Argentina (1971). *Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad (1971-1975)*. Presidencia de la Nación Argentina.

UNESCO (25 de julio - 7 de agosto de 1972). *Informe Final. Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos*. Tokio: UNESCO.

Recepción: 16/06/2023

Aceptación: 13/09/2023



Darío Iván Radosta Rosas,^{*} Alberto Jesús Coca Cabrero,^{**}
Alejandro Nespral,^{***} Rafael Wainer,^{****} María Candela Berizzo,^{*****}
Guadalupe Colombo Paz^{*****} y María Luz Hurtado^{*****}

Ideas y creencias de profesionales de la educación con relación al duelo y la muerte en la escuela

RESUMEN

El presente trabajo busca indagar acerca de las ideas y creencias que los profesionales de la educación tienen con relación al abordaje de la muerte y el duelo en el ámbito educativo. Para esto se aplicó una encuesta cerrada a una muestra de 734 profesionales de la educación, a partir de lo cual se elaboró un análisis cuantitativo descriptivo. Entre los principales resultados se encuentran: a) la percepción de los encuestados relativa al elevado nivel de frecuencia con el que ocurren situaciones de duelo en la escuela, b) el bajo nivel de capacitación que los profesionales de la educación consideran que tienen en estas temáticas y c) el elevado nivel de importancia que le asignan a encontrarse formados en ellas. Como conclusión, sostenemos la

* Doctor en Antropología Social por la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (EIDAES-UNSAM). Especialista en Bioética por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Becario Posdoctoral por la UNSAM. Docente en Universidad Favaloro y UNSAM. Fundación Ideas Paliativas en Acción (IPA). Filiación: UNSAM, General San Martín, Argentina, e IPA, San Carlos de Bariloche, Argentina. Correo electrónico: diradosta@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3507-2437>

** Doctor en Matemáticas por la Universidad de Cambridge. Investigador visitante en el Cambridge Mathematics of Information in Healthcare Hub (CMIH) de la Universidad de Cambridge. Fundación Ideas Paliativas en Acción (IPA). Filiación: Universidad de Cambridge, Reino Unido, e IPA, San Carlos de Bariloche, Argentina. Correo electrónico: alberto.j.coca@gmail.com

*** Médico Pediatra por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Cuidados Paliativos. Fundación Ideas Paliativas en Acción (IPA). Filiación: UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, e IPA, San Carlos de Bariloche, Argentina. Correo electrónico: alenespral@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2923-3083>

**** Doctor en Antropología Médica por la University of British Columbia. Lecturer en Antropología y Sociología por la University of British Columbia. Fundación Ideas



importancia de incluir la muerte y el duelo como contenidos pedagógicos, reconociéndolos como temas pasibles de ser abordados desde un enfoque educativo.

PALABRAS CLAVE

pedagogía ▪ muerte ▪ duelo ▪ educación

TITLE

Ideas and beliefs of education professionals in relation to bereavement and death at school

ABSTRACT

This paper investigates education professionals' ideas and beliefs about the approach to death and grief in the educational field. We applied a closed survey to a sample of 734 education professionals. We conducted a descriptive quantitative analysis. Among the main results, we found: the high frequency with which education professionals perceive that grief situations occur at school, the low level of training professionals consider that they have in these subjects, and the high level of importance assigned to being trained in them. In conclusion, we maintain the importance of introducing death and grief as pedagogical themes to improve the quality of training and psychological well-being of education professionals and those they educate.

KEYWORDS

pedagogy ▪ death ▪ grief ▪ education

Paliativas en Acción (IPA). Filiación: University of British Columbia, Vancouver, Canadá, e IPA, San Carlos de Bariloche, Argentina. Correo electrónico: rafawa@mail.ubc.ca

***** Psicooncóloga por la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Diplomada en Cuidados Paliativos por PALIAR. Licenciada en Psicología por la Universidad de Palermo (UP). Fundación Ideas Paliativas en Acción (IPA). Filiación: UCES, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, e IPA, San Carlos de Bariloche, Argentina. Correo electrónico: ideaspaliativasenaccion@gmail.com

***** Especialista en Duelo por el Instituto de Psicoterapia Integrativa Relacional (IPIR) de la Universidad de Barcelona. Diplomada en Cuidados Paliativos por PALIAR. Licenciada en Psicología por la Universidad de Palermo (UP). Fundación Ideas Paliativas en Acción (IPA). Filiación: Universidad de Barcelona, España, e IPA, San Carlos de Bariloche, Argentina. Correo electrónico: ideaspaliativasenaccion@gmail.com

***** Especialista en Políticas de Cuidado con Perspectiva de Género por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Diplomada en Abordaje Psicosocial en Cuidados Paliativos por la Federación Médica de la Provincia de Buenos Aires (FEMEBA). Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Fundación Ideas Paliativas en Acción (IPA). Filiación: FLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, e IPA, San Carlos de Bariloche, Argentina. Correo electrónico: ideaspaliativasenaccion@gmail.com



INTRODUCCIÓN

La cuestión del abordaje de la muerte y el duelo en el ámbito educativo no se encuentra, en principio, aislada con relación a las formas en las que históricamente las sociedades occidentales nos hemos vinculado con el proceso de morir. Varios de los estudios que han analizado la muerte desde un enfoque cultural coinciden en su diagnóstico: esta ha desaparecido gradualmente del cotidiano de la vida social en la modernidad, por lo que se vive de forma angustiante, encontrándose generalmente asociada a sentimientos de rechazo (Ariès, 2008, 2011; Elías, 2009; Thomas, 1991; Glaser y Strauss, 1965; Sudnow, 1971). Este proceso histórico se encuentra vinculado con el desarrollo y hegemonización de la medicina moderna. La proliferación de un discurso científico sobre el morir, basado fundamentalmente en el conocimiento biológico, generó que la noción legítima sobre la muerte se vincule directamente con un entendimiento orgánico de este fenómeno, desestimando sus componentes psicológicos y sociales (lo que es conocido como “medicalización del morir”). La creación de un saber experto sobre la muerte, que se sostiene fundamentalmente en los aspectos cuantificables de este fenómeno, provocó en parte su alejamiento cultural de las esferas cotidianas de la vida social, llevando a una desarticulación de los esquemas colectivos de pensamiento útiles para dar sentido al morir (Elías, 2009), y volviendo el duelo, en este mismo sentido, un proceso atomizado y asistemático (Chingal Bernal, López González y Barrera Duque, 2018).

La escuela, como institución que forma parte de la organización cultural de la sociedad en la que existe, no escapa a esta cuestión. Efectivamente, aquellos autores que han abordado la temática de la muerte y el duelo en el ámbito educativo se han encontrado con un panorama que expresa el entendimiento social del morir en la cultura occidental. Este “tabú” asociado al trato de la muerte en la arena pública termina por manifestarse en su ausencia al interior de las instituciones escolares (Rodríguez Herrero, De la Herrán, Pérez-Bonet y Sánchez-Huete, 2020; De la Herrán y Cortina, 2008). Esto genera, en principio, que la muerte se encuentre ausente como tema pedagógico en la currícula escolar, tanto en el nivel primario como secundario (De la Herrán y Cortina, 2008; De la Herrán, Rodríguez Herrero y Miguel Yubero, 2019; Ramos-Pla, Gairín y Camats, 2018; Colomo Magaña, 2016; Colomo Magaña y Cívico Ariza, 2018; Stylianou y Zembylas, 2018), así como también en la formación docente de grado (Colomo-Magaña, Gabarda-Méndez, Cívico-Ariza y Cuevas-Monzonís, 2021; De la Herrán, Rodríguez Herrero y Miguel Yubero, 2019; Leiva, López y Torres, 2011). Por otra parte, esta carencia didáctico-pedagógica del morir lleva a una escasez de recursos en el abordaje del duelo por parte de la institución educativa, por lo que cada intervención se encuentra basada en el saber experiencial de docentes y directivos antes que en un conocimiento sistemático con rigor científico (Bernal, González y Duque, 2018).

Como una manera de hacer frente a esta situación, en las últimas décadas han surgido propuestas académico-pedagógicas que se reconocen a sí mismas como



parte de una tradición en común, llamada pedagogía de la muerte (o *death education* en el caso de la tradición sajona). Entendiendo la escuela como un ámbito dirigido a la formación de pautas culturales de convivencia social, desde esta corriente de pensamiento suele apostarse a la normalización de la muerte a partir de su incorporación como tema pedagógico en la currícula escolar (De la Herrán y Cortina, 2007; Mèlich, 2003; Poch, 2009; Rodríguez Herrero, De la Herrán y Cortina, 2015; Raccichini et al., 2023; Blake et al., 2020; Dawson et al., 2023; Testoni et al., 2018). Las formas de llevar a cabo este objetivo varían, pero generalmente se encuentran vinculadas con la reintroducción de la muerte de manera transversal en el cotidiano de la vida social educativa —lo que se conoce como enfoque preventivo—, o con la superación positiva de las situaciones de duelo que ocurran dentro de las instituciones escolares —lo que se conoce como enfoque paliativo— (Ramos-Pla y Camats, 2018; Colomo-Magaña, Gabarda-Méndez, Cívico-Ariza y Cuevas-Monzonís, 2021).

La pedagogía de la muerte, como corriente de pensamiento, también ha apelado a los efectos positivos que un abordaje de la muerte y el duelo como temas pedagógicos en el contexto del aula puede tener tanto en los profesionales de la educación como en los niños, niñas y adolescentes en edad escolar (Dawson et al., 2023). Frente a la poca capacitación que los docentes tienen en estos temas (Leiva, López y Torres, 2011) y las consecuencias negativas que eso produce —tales como que los profesionales de la educación no se sientan cómodos hablando de la muerte (Blake et al., 2020) o consideren este tema como un tabú (Dawson et al., 2023)—, Raccichini et al. (2023) demuestran que normalizar la muerte en el aula, a partir de hablar sobre ella, no aumenta la ansiedad al respecto de estos temas, e incluso Testoni et al. (2018), en esta misma línea, corroboran que hablar abiertamente sobre el morir disminuye este tipo de ansiedades.

Es dentro de esta misma corriente de pensamiento que se inscribe uno de los proyectos pertenecientes a la Fundación Ideas Paliativas en Acción (IPA),¹ en el cual se enmarca la investigación cuyos resultados presentamos en este trabajo. Desde el año 2014, IPA viene desarrollando, en un principio en la ciudad de San Carlos de Bariloche, el proyecto Duelo En Escuelas (DEE) —que en el presente se ha expandido a nivel regional, nacional e incluso por fuera de Argentina—, surgido en principio como un espacio de asesoramiento a docentes y directivos de instituciones escolares específicamente dirigido al abordaje del duelo de forma paliativa. Con el tiempo, el enfoque del proyecto viró hacia un carácter preventivo, sosteniendo, en modalidad de talleres, la necesidad de brindar a los profesionales de la educación de las escuelas de San Carlos de Bariloche una formación dirigida a la obtención de herramientas que les permitiesen afrontar situaciones de duelo en la comunidad educativa e incorporar la muerte como un tema pedagógico en sus lugares de trabajo. A partir del crecimiento de la cantidad de participantes que recibían formación en estos talleres,

1. <http://www.fundacionipa.org>



surgió la posibilidad de relevar información acerca de cuáles son las ideas y creencias que los profesionales de la educación tienen acerca del abordaje de la muerte y el duelo en el ámbito educativo, con el objetivo de comprender con mayor precisión cuáles son los obstáculos y oportunidades para tener en consideración en este tipo de intervenciones. Lo que se presenta a continuación es un análisis cuantitativo descriptivo de los primeros resultados obtenidos a partir de este relevamiento.

MÉTODO

Los datos presentados a continuación fueron relevados a partir del uso de un formulario elaborado por la Fundación IPA en el marco del proyecto Duelo En Escuelas. El formulario se administró momentos previos al inicio de los talleres del proyecto, y los participantes fueron todos los profesionales de educación de cada centro educativo involucrado, o todos aquellos del turno en el que se realizó cada taller (mañana o tarde). La mayoría de los participantes eran docentes de grado o de materias especiales, y los centros educativos involucrados eran escuelas públicas y privadas de nivel inicial, primario y secundario de la ciudad de Bariloche (Río Negro, Argentina) que contactaron previamente a Fundación IPA.

El formulario incluyó ítems dirigidos a especificar ciertas características demográficas y de desempeño profesional (como género, tipo de cargo y años de actividad) y preguntas cerradas cuyo objetivo fue relevar y comprender ideas y creencias sobre el abordaje de la muerte y el duelo en el ámbito escolar. En la mayoría de los casos, con relación a las preguntas cerradas, se utilizó un sistema de escala de Likert de 1 a 4 puntos (con excepción de las preguntas A y E), 1 significando “nada/con poca frecuencia” y 4 significando “mucho/con bastante frecuencia”.

A partir de esto se obtuvo una muestra compuesta por 734 respuestas, con las siguientes características. Del total de encuestados, 507 (69,07%) se desempeñan como docentes, 83 (11,31%) como directivos, 105 (14,31%) como no docentes (es el caso, por ejemplo, de los preceptores) y 11 (1,5%) en profesiones afines a la educación y/o la salud (es el caso de asistentes sociales, psicopedagogos y/o psicólogos que se encuentren trabajando dentro de una institución escolar). Hubo 28 (3,81%) respuestas no válidas en esta categoría. En cuanto a la distribución por género, 612 (83,38%) se identificaron como mujeres, 115 (15,67%) como varones y 7 (0,95%) decidieron no informarlo. En lo relativo a los años de antigüedad en el cargo, 123 (16,76%) se encontraban en el rango de 1 a 5 años, 152 (20,71%) en el rango de 6 a 10 años, 129 (17,57%) en el rango de 11 a 15 años, 99 (13,49%) en el rango de 16 a 20 años, 77 (10,49%) en el rango de 21 a 25 años, 73 (9,95%) en el rango de 26 a 30 años y 27 (3,68%) en el rango de más de 30 años de antigüedad, con 54 (7,36%) respuestas no válidas. La distribución de estas variables, con mayor exactitud, puede apreciarse en las tablas a continuación.

Tabla 1

Distribución en función del tipo de cargo		
	Nº	%
NS/NC	28	3,81
Docente	507	69,07
Directivo	83	11,31
No docente	105	14,31
Otros	11	1,50
Total	734	100

Tabla 2

Distribución en función de los años de actividad en el cargo		
	Nº	%
NS/NC	54	7,36
1 a 5	123	16,76
6 a 10	152	20,71
11 a 15	129	17,57
16 a 20	99	13,49
21 a 25	77	10,49
26 a 30	73	9,95
Más de 30	27	3,68
Total	734	100

Tabla 3

Distribución en función del género		
	Nº	%
NS/NC	7	0,95
Mujer	612	83,38
Varón	115	15,67
Total	734	100

El análisis de los datos obtenidos se funda en un enfoque cuantitativo descriptivo y correlacional, realizado a través del software R Studio. El objetivo fue relevar la



percepción de los profesionales de la educación acerca de la ocurrencia de eventos como la muerte y el duelo en el ámbito escolar, el nivel autopercebido de formación y/o la cantidad de herramientas de que disponen para afrontar este tipo de situaciones, así como el nivel de importancia que le otorgan a estar capacitados en estas temáticas. Presentamos en el siguiente apartado los resultados obtenidos.

RESULTADOS

Al ser consultados al respecto de si recibieron, a lo largo de su trayectoria profesional, formación específica relativa al abordaje de situaciones de duelo en la escuela, un amplio margen de los encuestados —621 (84,6%)— respondió que no, mientras que sólo 99 (13,49%) contestaron que sí, con un total de 14 (1,91%) respuestas NS/NC.

Tabla 4

¿Recibiste alguna vez capacitación específica en el abordaje de situaciones de duelo en la escuela?		
	N°	%
Sí	99	13,49
No	621	84,6
NS/NC	14	1,91
Total	734	100

Ahondando en la cantidad de situaciones de muerte y duelo que cada profesional de la educación tuvo que atravesar en la institución donde trabaja, 153 (20,84%) marcaron que nunca tuvieron que pasar por este tipo de instancias, 322 (43,87%) la atravesaron de 1 a 3 veces, 115 (15,67%) de 3 a 5 veces y 131 (17,85%) más de 5 veces, con un total de 13 (1,77%) de respuestas NS/NC (Tabla 5).

En lo referente a cómo fue el abordaje de esas situaciones, 117 (15,94%) lo consideraron insatisfactorio, 273 (37,19%) poco satisfactorio, 218 (29,7%) relativamente satisfactorio y 26 (3,54%) muy satisfactorio, mientras que 100 (13,62%) de los encuestados decidió no responder a esta pregunta (esto último puede explicarse por la existencia, explícita en la pregunta anterior, de profesionales de la educación que nunca atravesaron una situación de duelo en la institución donde trabajan) (Tabla 6).

Al indagar sobre la percepción de los profesionales de la educación respecto de la frecuencia con la cual suceden situaciones de duelo en la escuela, 11 (1,5%) respondió que nunca suceden, 344 (46,87%) a veces, 299 (40,74%) con relativa frecuencia y 64 (8,72%) con mucha frecuencia, con 16 (2,18%) respuestas NS/NC (Tabla 7).

Tabla 5

¿Cuántas veces tuviste alguna situación de duelo en la escuela en la que trabajabas?		
	N°	%
Nunca	153	20,84
1 a 3 veces	322	43,87
3 a 5 veces	115	15,67
Más de 5	131	17,85
NS/NC	13	1,77
Total	734	100

Tabla 6

¿Cuán satisfactorio considerás que fue el abordaje que pudiste realizar de dicha situación?		
	N°	%
Insatisfactorio	117	15,94
Un poco satisfactorio	273	37,19
Relativamente satisfactorio	218	29,70
Muy satisfactorio	26	3,54
NS/NC	100	13,62
Total	734	100

Tabla 7

En tu experiencia, ¿con qué frecuencia considerás que se producen situaciones de duelo en la escuela?		
	N°	%
Nunca	11	1,50
A veces	344	46,87
Con relativa frecuencia	299	40,74
Con mucha frecuencia	64	8,72
NS/NC	16	2,18
Total	734	100



En cuanto a la percepción respecto del nivel de capacitación en el abordaje de situaciones de muerte y duelo en la escuela, en una escala de 1 a 10 (siendo 1 “poco capacitado” y 10 “muy capacitado”), 110 (14,99%) de los encuestados contestó 1, 145 (19,75%) se ubicaron en el nivel 2, 119 (16,21%) en el 3, 93 (12,67%) en el 4, 98 (13,35%) en el 5, 51 (6,95%) en el 6, 53 (7,22%) en el 7, 13 (1,77%) en el 8, y solo 1 (0,14%) en los niveles 9 y 10, con un total de 50 (6,81%) respuestas NS/NC.

Tabla 8

¿Cuán capacitado dirías que estás para abordar situaciones de duelo en la escuela?		
	N°	%
1 (poco capacitado)	110	14,99
2	145	19,75
3	119	16,21
4	93	12,67
5	98	13,35
6	51	6,95
7	53	7,22
8	13	1,77
9	1	0,14
10 (muy capacitado)	1	0,14
NS/NC	50	6,81
Total	734	100

En lo relativo a la importancia que cada encuestado le asigna a estar capacitado en el abordaje de situaciones de duelo en las instituciones educativas, 4 (0,54%) respondió que esto carece de importancia, 16 (2,18%) que es poco importante, 104 (14,17%) que tiene una importancia moderada y 606 (82,56%) que tiene una elevada importancia, con un total de 4 (0,54%) respuestas NS/NC (Tabla 9).

Al ser consultados acerca de cuán de acuerdo están con el hecho de que la detección y abordaje de este tipo de situaciones forma parte de la tarea educativa, 1 (0,14%) de los encuestados respondió que no estaba nada de acuerdo, 17 (2,32%) se encontraron un poco de acuerdo, 111 (15,12%) moderadamente de acuerdo y 602 (82,2%) muy de acuerdo, con un total de 3 (0,41%) respuestas NS/NC (Tabla 10).

Finalmente, cuando se les consultó acerca de cuán capacitados se percibían para detectar situaciones de duelo que deban ser derivadas a un profesional especializado, 57 (7,77%) respondió que no se sentía nada preparado, 250 (35,42%) un poco preparado, 317 (43,19%) moderadamente preparado y 96 (13,08%) bastante preparado, con un total de 4 (0,54%) respuestas NS/NC (Tabla 11).

Tabla 9

¿Cuánta importancia le asignás a estar capacitado en esta temática?		
	Nº	%
Ninguna	4	0,54
Un poco	16	2,18
Moderada	104	14,17
Bastante	606	82,56
NS/NC	4	0,54
Total	734	100

Tabla 10

¿Cuán de acuerdo estás con que la detección y el abordaje inicial de estas situaciones forman parte de la tarea educativa?		
	Nº	%
Nada	1	0,14
Un poco	17	2,32
Moderadamente	111	15,12
Bastante	602	82,02
NS/NC	3	0,41
Total	734	100

Tabla 11

¿Cuán seguro te sentís en poder detectar situaciones de duelo que deban ser derivadas a un profesional especializado?		
	Nº	%
Nada	57	7,77
Un poco	260	35,42
Moderadamente	317	43,19
Bastante	96	13,08
NS/NC	4	0,54
Total	734	100



DISCUSIÓN

En principio quisiéramos remarcar cómo los datos obtenidos concuerdan con algunas de las hipótesis de las cuales parte la pedagogía de la muerte como corriente disciplinar. En efecto, una contundente mayoría de los profesionales de la educación encuestados afirma que no ha recibido, en sus años de trayectoria laboral, capacitación específica referida al abordaje de situaciones de duelo en la escuela. Siguiendo los lineamientos de la bibliografía especializada en el tema, esto suele vincularse, en principio, con el hecho de que la muerte no sea considerada un contenido a tratar en la escuela (Bernal, González y Duque, 2018). Esto provoca, entre otras cuestiones, que no exista un acompañamiento institucional del proceso de muerte y duelo, presentándose su abordaje de forma episódica, experimental y a partir de casos aislados, o sea, no sistematizado en base a un plan institucional (Bernal, González y Duque, 2018). La carencia de herramientas para el abordaje del duelo en el aula, al mismo tiempo, provoca que los profesionales de la educación ignoren las características específicas de este proceso (Leiva, López y Torres, 2011), no se sientan cómodos tratando estos temas (Blake et al., 2020) e incluso se ponga en riesgo su propia salud mental, al encarar un tema como la muerte, de elevado impacto emocional, sin poseer la capacitación adecuada (Dawson et al., 2023).

Al mismo tiempo, quisiéramos destacar un punto a este respecto. Tanto las investigaciones pertenecientes a la pedagogía de la muerte llevadas a cabo en países europeos de tradición latina, como España (Rodríguez Herrero, De la Herrán, Pérez-Bonet y Sánchez-Huete, 2020; De la Herrán y Cortina, 2008) o Italia (Testoni et al., 2018), entre los que hemos mencionado como parte de la bibliografía, como en países de tradición cultural sajona, como es el caso de Estados Unidos (Styliannou y Zembylas, 2018) o Gran Bretaña (Dawson et al., 2023), presentan conclusiones similares al respecto de lo que hemos mencionado en el párrafo anterior. Esta homogeneidad estructural en contextos tan disímiles se vincula, en parte, con lo que hemos explicitado en la introducción de este artículo. Efectivamente estos países comparten, en algunos aspectos, una tradición cultural similar: el ser parte de la modernidad occidental. Tal como marcan Testoni et al. (2018), el proceso de secularización de la vida social que ha atravesado occidente, junto con la hegemonía biomédica en el entendimiento de los procesos existenciales del desarrollo humano —con la muerte entre ellos—, ha llevado a una dificultad para encontrarle significado a la muerte, lo que implica también una dificultad para atravesar psíquicamente las situaciones de duelo o pérdida. Este “tabú” occidental del morir se expresa justamente en el hecho de que los profesionales de la educación eviten abordar este tema en la escuela, y explica en parte el bajo porcentaje de docentes con formación en el abordaje del duelo (Dawson et al., 2023).

Siguiendo con los resultados, es interesante notar cómo se presenta la frecuencia de situaciones de duelo en la escuela, tanto desde la percepción de los profesionales de la educación como en la cantidad efectiva de veces que han tenido que atravesar una situación de duelo en su lugar de trabajo. Como puede verse en la

Tabla 5, una amplia mayoría ha tenido que abordar, por lo menos en una oportunidad, el duelo y/o la muerte de algún integrante de la comunidad educativa: 568 (77,38%) de los encuestados precisamente, si se suman las categorías “de 1 a 3 veces”, “de 3 a 5 veces” y “más de 5 veces”. Es llamativo también el hecho de que 131 (17,85%) de los encuestados haya atravesado esta situación más de 5 veces. La percepción de la frecuencia con la que el duelo ocurre en la escuela acompaña además este dato, como se muestra en la Tabla 7. Solo 11 (1,5%) de los encuestados respondieron que este tipo de situaciones nunca suceden en la escuela, mientras que una contundente mayoría de 707 (96,34%) profesionales —si sumamos las categorías “a veces”, “con relativa frecuencia” y “con mucha frecuencia”— contestó que esta situación ocurre, con 363 (49,45%) opinando que esto sucede con relativa y mucha frecuencia. Efectivamente, la muerte no es solo una parte intrínseca e inevitable de toda vida, sino que, estadísticamente, tiene elevadas probabilidades de suceder en el contexto del aula. Como sugieren Dawson et al. (2023) al abordar esta cuestión, una de cada veintinueve personas en edad escolar atraviesa, al menos una vez en su vida, una situación de duelo, lo que equivale a decir que, en una institución educativa con clases de aproximadamente treinta personas, es altamente probable que al menos una se encuentre atravesando un duelo. Es debido a esto que existe una necesidad, como también afirman los autores, de que los docentes tengan formación obligatoria en el abordaje de estos temas.

Es interesante también notar lo que ocurre cuando se analizan las respuestas de los profesionales de la educación asociadas a cómo perciben su nivel de capacitación sobre el manejo de la muerte y el duelo. En la escala presentada en la Tabla 8, 565 (76,97%) de los encuestados se consideraron a sí mismos en los primeros 5 niveles, mientras que solo 2 (0,28%) se asignaron un nivel elevado de capacitación. Esto contrasta con el nivel de importancia que los profesionales de la educación le asignan a encontrarse capacitados en estas temáticas: 710 (96,73%) de los encuestados le asignaron algún tipo de importancia a esta cuestión, 606 (82,56%) considerándola de elevada importancia. Lo mismo sucede cuando son consultados acerca de cómo entienden el lugar que el abordaje del duelo ocupa en la tarea educativa: 713 (97,13%) de los encuestados se consideraron de acuerdo en el hecho de que el abordaje y detección de situaciones de duelo debe formar parte de las tareas educativas de los profesionales de la educación, con 602 (82,2%) en la categoría “muy de acuerdo”. Esto también complementa lo expuesto por Dawson et al. (2023), para quienes el porcentaje de docentes con efectiva formación en el abordaje de situaciones de muerte y duelo es muy bajo, lo cual provoca que los profesionales de la educación no se perciban a sí mismos como capacitados para enseñar y/o enfrentar este tipo de temáticas, al mismo tiempo que, al no contar con herramientas para su abordaje, pueden llegar a poner en riesgo su propia salud mental. Blake et al. (2020) también mencionan, respecto a esta cuestión, cómo los docentes no se sienten cómodos al tratar el tema de la muerte, generalmente por falta de herramientas para su abordaje. Leiva, López y Torres (2011) y Bernal, González y Duque (2018) apuntan a esta misma dicotomía: los docentes no suelen tener formación en el abordaje del duelo, pero suelen considerar importante



recibir este tipo de capacitación, lo que ayudaría, por ejemplo, a eliminar ideas preconcebidas sobre esta temática.

Tanto dentro de los resultados obtenidos como en vinculación con la bibliografía especializada sobre el tema, nos encontramos con una situación similar. El amplio espectro de los profesionales de la educación que participaron de la muestra entiende que la muerte y el duelo son situaciones que ocurren con elevada frecuencia en el ámbito escolar —lo cual se encuentra respaldado empíricamente por diferentes estadísticas (Dawson et al., 2023)— y a su vez consideran que es parte importante de su tarea educativa encontrarse formados y capacitados en el abordaje de este tipo de situaciones. Sin embargo, la gran mayoría de los encuestados menciona el hecho de no haber recibido capacitación en estas temáticas a lo largo de su trayectoria profesional y, en vinculación directa con esto, no sentirse capacitados para detectar y/o abordar temáticas relacionadas con la muerte y el duelo en el aula. Nos encontramos frente a una cuestión que forma parte de nuestra condición como seres humanos, que nos atraviesa inextricable e inevitablemente y, aun así, es un tema poco abordado en un ámbito como la escuela que, como afirman Leiva, López y Torres (2011), es un lugar vital para la formación identitaria de los niños, niñas y adolescentes.

CONCLUSIÓN

Efectivamente, como hemos sintetizado en la introducción de este artículo, la muerte es un tema que, en la tradición cultural occidental reciente, se encuentra ausente del cotidiano de la vida social (Elías, 2009; Ariès, 2008, 2011; Thomas, 1991). La pedagogía de la muerte, como corriente de pensamiento, ha mostrado cómo este “tabú” occidental del morir se termina expresando en una institución de suma relevancia para la reproducción social de nuestra cultura: la escuela (Rodríguez Herrero, De la Herrán, Pérez-Bonet y Sánchez-Huete, 2020; De la Herrán y Cortina, 2008). Nos encontramos, de esta manera, frente a un panorama en el que los profesionales de la educación carecen de herramientas suficientes para el abordaje de la muerte y el duelo como temas pedagógicos, en un contexto en el cual su incidencia dentro de la comunidad educativa es altamente probable (Colomo-Magaña, Gabarda-Méndez, Cívico-Ariza y Cuevas-Monzonís, 2021b; De la Herrán, Rodríguez Herrero y Miguel Yubero, 2019; Bernal, González y Duque, 2018; Blake et al., 2020; Leiva, López y Torres, 2011; Dawson et al., 2023).

Creemos, junto con Leiva, López y Torres (2011), que existe un potencial en el lugar privilegiado que los profesionales de la educación ocupan con relación a la formación de la subjetividad de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar. Teniendo en cuenta que un abordaje ineficaz del duelo puede llevar a situaciones de estrés, consideramos que es de vital importancia la capacitación de los profesionales de la educación en este tipo de temáticas —algo que es acompañado por la autopercepción de los mismos profesionales—. Entendemos también que, dado el lugar que ocupa la escuela como reproductora de las convenciones sociales de



nuestra cultura, esta institución posee un potencial también privilegiado en el desarrollo de un cambio de carácter social, que ayude a cumplir el objetivo, llevado adelante por la pedagogía de la muerte, de normalizar la muerte y el morir, como temas pedagógicos dentro del ámbito escolar y/o entendiendo su lugar como eventos que forman parte de nuestra condición finita.

Es en este sentido que Fundación IPA viene llevando a cabo, desde 2014 hasta la actualidad, talleres en Argentina y Uruguay dirigidos específicamente a formar a los profesionales de la educación en el abordaje de la muerte y el duelo dentro del ámbito escolar, que ya han impactado en más de 1500 personas y a partir de los que se obtuvo la muestra utilizada para el desarrollo de esta investigación. Consideramos que producir información respecto de cómo los profesionales de la educación entienden su lugar en el abordaje de estas temáticas es un inicio para el desarrollo de intervenciones institucionales que permitan encarar el duelo en el ámbito escolar de manera sistematizada y fundada empíricamente, evitando así los abordajes improvisados y a partir de casos aislados (Bernal, González y Duque, 2018).

REFERENCIAS

- Ariès, P. (2008). *Morir en Occidente: desde la Edad Media hasta nuestros días*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Ariès, P. (2011). *El hombre ante la muerte*. Buenos Aires: Taurus.
- Blake, J., Bayliss, A., Callow, B., Futter, G., Harikrishnan, N. y Peryer, G. (2020). Using a storytelling intervention in schools to explore death, dying, and loss. *Journal of Public Mental Health*, 19(3), 203-213.
- Chingal Bernal, A., López González, M. y Barrera Duque, S. (2018). *La transmisión sobre la muerte en el ámbito escolar* [Trabajo presentado para optar al título de licenciado en pedagogía infantil]. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Colomo Magaña, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77.
- Colomo Magaña, E. y Cívico Ariza, A. (2018). La necesidad de formación del profesorado en pedagogía de la muerte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 83-94.
- Colomo-Magaña, E., Gabarda-Méndez, V., Cívico-Ariza, A. y Cuevas-Monzonís, N. (2021). La pedagogía de la muerte en la formación inicial docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 227-241.
- Dawson, L., Hare, R., Selman, L., Boseley, T. y Penny, A. (2023). "The one thing guaranteed in life and yet they won't teach you about it": The case for mandatory grief education in UK schools. *Bereavement: Journal of grief and responses to death*, 1-18.
- De la Herrán, A., y Cortina, M. (2007). Introducción a una pedagogía de la muerte. *Educación y Futuro*, 17, 131-148.



- De la Herrán, A. y Cortina, M. (2008). La educación para la muerte como ámbito formativo. Más allá del duelo. *Psicooncología*, 5(2-3), 409-424.
- De la Herrán Gascón, A., Rodríguez Herrero, P. y De Miguel Yubero, V. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de Educación*, 385, 201-226.
- Elías, N. (2009). *La soledad de los moribundos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1965). *Awareness of Dying*. Chicago: Aldine.
- Leiva, V., López, M. y Torres, A. (2011). Conocimiento y prácticas del personal docente con relación al abordaje del proceso de duelo en adolescentes. *Revista Enfermería Actual en Costa Rica*, 21, 1-9.
- Mèlich, J. (2003). Por una Pedagogía de la Finitud. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 39-40.
- Poch, C. (2009). ¿Por qué es necesaria una pedagogía de la muerte? *Cuadernos de Pedagogía*, 388, 52-53.
- Raccichini, M., Biancalani, G., Franchini, L., Varani, S., Ronconi, L. y Testoni, I. (2023). Death education and photovoice at school: A workshop with Italian high school students. *Death Studies*, 47(3), 279-286.
- Ramos-Pla, A., Gairín, J. y Camats, R. (2018). Principios prácticos y funcionales en situaciones de muerte y duelo para profesionales de la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 21-33.
- Ramos-Pla, A. y Camats i Guàrdia, R. (2018). Fundamentos para una pedagogía preventiva sobre la muerte en la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 527-538.
- Rodríguez Herrero, P., De la Herrán, A. y Cortina, M. (2015). *Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte. Reflexiones y propuestas*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez Herrero, P., De la Herrán Gascón, A., Pérez-Bonet, G. y Sánchez-Huete, J. (2020). What do teachers think about death education? *Death Studies*, 46(6), 1518-1528.
- Stylianou, P. y Zembylas, M. (2018). Peer support for bereaved children: Setting eyes on children's views through an educational action research Project. *Death Studies*, 42(7) 446-455.
- Sudnow, D. (1971). *La organización social de la muerte*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Testoni, I., Ronconi, L., Palazzo, L., Galgani, M., Stizzi, A. y Kirk, K. (2018). Psychodrama and Moviemaking in a Death Education Course to Work Through a Case of Suicide Among High School Students in Italy. *Front. Psychol*, 9, 441.
- Thomas, L. (1991). *Antropología de la muerte*. Barcelona: Paidós.

Recepción: 13/07/2023

Aceptación: 14/09/2023



Martha Josefina Franco García,* Alaide Rodríguez Corte**
y María de los Ángeles Bello Olano***

Migración y bilingüismo en una escuela urbana en la ciudad de Puebla, México

RESUMEN

Este estudio, realizado en una escuela primaria urbana en la ciudad de Puebla, México, tiene como propósito conocer la situación sociolingüística de estudiantes indígenas migrantes de educación primaria y reconocer la complejidad educativa de la escuela a la que asisten. Para esta investigación empleamos como metodología el estudio de caso y la aplicación de un diagnóstico sociolingüístico. Entre los hallazgos encontramos que, aunque las y los docentes son sensibles a la realidad migratoria y a la diversidad cultural en el plantel, desconocen los grados de bilingüismo de sus estudiantes y mantienen prácticas educativas hegemónicas y unívocas

* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 Puebla. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1, al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y al Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina. Sus líneas de investigación son: educación en contextos migratorios, interculturalidad y derecho a la educación. Correo electrónico: marthafrancog@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-4031-6627

** Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 Puebla. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1, al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y al Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina. Sus líneas de investigación son: educación en contextos migratorios, interculturalidad y derecho a la educación. Correo electrónico: marthafrancog@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-4031-6627

*** Estudiante del Doctorado en Investigación e Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional 211 Puebla. Allí realizó estudios de licenciatura y maestría. Profesora de educación primaria egresada del Benemérito Instituto Normal del Estado. Trabajó once años como profesora en la Universidad Pedagógica Nacional 211 Puebla. Actualmente es profesora en la escuela primaria Joaquín Colombres. Correo electrónico: gelos_27@hotmail.com. ORCID: 0009-0004-7862-6043

que no les permiten conformar un proyecto acorde a la realidad de sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE

migración ▪ estudiantes indígenas ▪ bilingüismo ▪ escuela

TITLE

Migration and Bilingualism in an Urban School in the City of Puebla, Mexico

ABSTRACT

This study, conducted in an urban school in Puebla, México, pretends to know the sociolinguistic situation the elementary indigenous school; at the same time the analysis recognize the complexity of this school. The methodology for this inquire was a study and the application of a sociolinguistic diagnosis. Among the main discoveries is that, although the teachers are sensitive to the migratory reality and the cultural diversity on school, they are unaware of the degrees of bilingualism of their students and educative practice is hegemonic and uniform and their are unable to develop an education project for this problem.

KEYWORDS

migration ▪ indigenous students ▪ bilingualism ▪ school

INTRODUCCIÓN

Familias indígenas mexicanas migran del campo a la ciudad ante las condiciones de pobreza que existe en sus lugares de origen, no obstante, esto no garantiza que mejoren sus condiciones de vida debido a que “el desarrollo industrial poco dinámico, es incapaz de absorber la mano de obra rural, lo que conforma una profusa población de trabajadores informales [con] desplazamientos temporales de corta o larga duración” (Carton, 2021, pp. 158-159). Esta realidad genera que niños, niñas y adolescentes (NNA) indígenas circulen por escuelas primarias urbanas de zonas populares y retornen a sus lugares de origen en tiempo de cosecha, por falta de trabajo de los padres, ante un problema familiar o por algún riesgo. Estos desplazamientos recurrentes muestran que “en la transición del milenio, el contexto original adquirió características que colocan nuevas necesidades de aprendizaje y modifican las configuraciones de la educación” (Di Pierro, 2008, p. 113). En estas condiciones, se confronta la actividad instituida en las escuelas con las condiciones educativas de sus estudiantes.

Lo anterior se suscita en la era de los derechos humanos, que marcan directrices sociales y educativas. Así, desde el Derecho a la Educación se exige una adaptación de la enseñanza a la diversidad “mediante la sustitución del requisito previo de que los recién llegados se adaptan a la escolarización disponible por la adaptación



de la enseñanza al derecho igualitario, a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito” (Tomasevski, 2002, p. 16). Esto obliga a las instituciones educativas a reconocer las diversas infancias y colocar sus necesidades como retos de trabajo.

Existen documentos internacionales ratificados por México, como la Declaración Universal de los Derechos del Niño (ONU, 1959), la Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza (UNESCO, 1960), la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (UNESCO, 1996); e instrumentos nacionales como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2023a), la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2022) y la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en México (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2023b), que reconocen la diversidad cultural y lingüística, y la necesidad de impartir la educación formal en las lenguas de los estudiantes y recuperar en los procesos de enseñanza aprendizaje la interculturalidad. “Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural” (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2022, p. 3).

Y esto se recupera en el Plan de estudios de la educación básica (SEP, 2022) que reconoce “como principio de inclusión, una educación para la igualdad y la diversidad” (p. 58). Sin embargo, aún no es una realidad. Además, el discurso oficial se enfoca en población indígena situada en su territorio y no tanto en los NNA en condiciones de migración, que transitan hacia espacios urbanos, en los que las escuelas no suelen pertenecer al sistema de educación indígena.

Al realizar una revisión de la literatura vinculada a la enseñanza bilingüe a NNA indígenas, encontramos el interés de los investigadores sobre tres grandes ejes temáticos: las políticas lingüísticas en educación, la enseñanza bilingüe y la agencia de los estudiantes al usar su lengua en la escuela.

En relación a las políticas lingüísticas en educación, las y los investigadores cuestionan sobre todo la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que imparten los Estados nacionales. Martínez (2015) refiere que en México se han realizado un sinnúmero de programas educativos en atención a poblaciones indígenas, que no tienen relevancia, por lo que se necesitan políticas integrales que acompañen la biografía de los estudiantes indígenas; Barriga (2020), en un estudio situado en dos escuelas en Ciudad de México, sostiene que la EIB es endeble, engañosa y realiza un bilingüismo de transición que privilegia la enseñanza del español.

Un factor que advierten Martínez (2015) y Barriga (2020) es la dificultad de las y los docentes para trabajar en escuelas urbanas con diversidad cultural y lingüística. Desde estas consideraciones, Pérez (2021) refiere, en el caso de escuelas de educación indígena situadas en las ciudades de Puebla y Tehuacán, que la enseñanza de la lengua indígena es un instrumento de interculturalidad que desarrolla la relatividad cultural y lingüística; sin embargo, al igual que las otras dos



autoras, sostiene que la principal limitante es la política de formación docente. Por ello, si bien las y los docentes indígenas elaboran estrategias para que las y los alumnos “hablen su lengua y la representen por escrito y reflexionen sobre esa representación, aún hace falta que logren una retroalimentación de lo que hacen y eso requiere de una preparación docente” (p. 167).

Por su parte, Roquebert (2018) advierte que la EIB no se concreta en Panamá a pesar de ser un derecho, lo que afecta la educación de los estudiantes indígenas, y sostiene que las escuelas con mayores logros son las que con presupuesto propio no se sujetan a las directrices del Estado. En este tenor, Simbaña (2020) refiere que en Ecuador en 2009 “la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, perdió la autonomía técnica, financiera y administrativa y pasó a formar parte de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación” (p. 273), lo que repercutió en las escuelas surgidas de movimientos sociales como el caso del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe de Educación Básica Amawta Rikchari, espacio educativo para población indígena migrante en Quito, que vio limitada su función educativa intercultural-bilingüe.

Respecto a la enseñanza bilingüe, las investigaciones plantean procesos, programas y materiales. Hamel (2018) muestra el trabajo introspectivo realizado por las y los maestros p'urhepechas que desde hace veinte años realizan el proyecto escolar “T'arhexperakua-Creciendo Juntos” en Michoacán, México. Ellos describen la experiencia de segregación y castellanización que vivieron como alumnos indígenas, frente al proyecto intercultural-bilingüe que diseñaron al lado de sociolingüistas (este, un verdadero cambio de paradigma). Por su parte, Martínez (2020) menciona que ha seguido los procesos educativos de una escuela de educación indígena en la ciudad de Puebla, México, por dos generaciones, y encuentra el uso de un software especializado que trabaja la docente del salón de cómputos para la creación de materiales didácticos interactivos y elaboración de libros en las lenguas indígenas de los estudiantes. Estos casos enfatizan la importancia de los programas situados.

Ante el desplazamiento que sufren las lenguas originarias por el uso predominante del español, hay trabajos que abordan a las lenguas indígenas como segundas lenguas (L2). Nobaro y Hecht (2017) refieren el caso de estudiantes tobas/qom que migran al Gran Buenos Aires y tienen como Lengua 1 (L1) el español: ellos no son sujetos de enseñanza de la L2, que es su lengua indígena, ya que la institución educativa no cuenta con propuestas para ello. En este sentido, Pérez (2021) sostiene que cada vez más las lenguas indígenas son la L2 de los estudiantes indígenas y presenta el trabajo realizado en México por la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas respecto a programas y materiales para la enseñanza de las lenguas indígenas como L2, desde el enfoque comunicativo funcional, y reconoce la importancia de la formación de profesores en el campo de la didáctica de lenguas indígenas.

Por su parte, Lucas (2004) trabaja con estudiantes guaraníes en un secundario de la provincia de Buenos Aires y encuentra que:



[...] los escritos de los alumnos con contactos de lenguas transgreden, con cierta frecuencia, la norma gramatical, cuestión que debe atenderse a partir del trabajo conjunto con los alumnos, que conduzca a la reflexión para elaborar estrategias didácticas conscientes, con el fin de resolver dificultades. (p. 207)

En este sentido, plantea la necesidad de reflexionar sobre la lengua, para que los propios estudiantes reconozcan las diferentes construcciones gramaticales de las lenguas que emplean.

La tercera temática es el uso de la lengua indígena en la escuela como instrumento de resistencia. Al respecto, Hernández y Maya (2016) plantean el caso de una escuela urbana en la ciudad de México y apuntan que, ante un fenómeno estructural y estructurante de carácter opresivo, los estudiantes indígenas crean mecanismo de resistencia que no son necesariamente contestatarios, sino formas de resistencia discretas y a veces contradictorias.

Tomando en cuenta la problemática existente y sus condiciones de producción, nuestro propósito es conocer la situación sociolingüística de estudiantes indígenas que migran a la ciudad de Puebla y reconocer la complejidad educativa que adquiere la escuela a la que asisten. Para ello, realizamos trabajo de campo en la escuela primaria Joaquín Colombres,¹ ubicada en la ciudad de Puebla, México, institución que se caracteriza por recibir a población migrante del interior del estado de Puebla y de otras entidades del país.

Iniciamos el artículo con un planteamiento teórico sobre bilingüismo y sus implicaciones en la educación; más adelante, realizamos la descripción metodológica, señalando el empleo del estudio de caso y el diagnóstico sociolingüístico. Posteriormente presentamos el contexto institucional, para finalizar con la situación sociolingüística de las y los estudiantes y el reconocimiento de la complejidad que representa la migración y la diversidad lingüística para la institución escolar.

ENTRAMADO TEÓRICO-METODOLÓGICO

En México existe dilación en la atención educativa a grupos hablantes de lenguas indígenas o procedentes de familias en las que se habla una lengua indígena, por ello, el tema del bilingüismo se vuelve relevante para identificar la problemática que se suscita en las escuelas con diversidad lingüística. En este apartado desarrollamos este concepto y algunas de sus implicaciones individuales y sociales, así como su relación con la escuela, para comprender la situación sociolingüística de estudiantes indígenas de la escuela Joaquín Colombres que se caracterizan por tener algún grado de bilingüismo.

1. A las escuelas primarias en México asisten NNA de 6 a 12 años para cursar la educación elemental que consta de seis grados. Posteriormente pasan a secundaria por tres años, antes de inscribirse al bachillerato, que tiene una duración de tres años.



BILINGÜISMO INDIVIDUAL Y SOCIAL

Una persona bilingüe es quien puede hablar dos lenguas (Crystal, 2008). La primera que se adquiere se conoce como lengua primaria o L1, mientras que posteriormente serán segundas (L2), terceras (L3) o más lenguas. Estas pueden ser adquiridas o aprendidas dependiendo de diversos factores.² El bilingüismo es un fenómeno individual y social. El bilingüismo individual se refiere al grado de dominio que tiene una persona de dos o más sistemas lingüísticos. El bilingüismo social se concentra en las características, causas y consecuencias sociales de que en un mismo territorio convivan dos o más lenguas.

Los individuos pueden tener diferentes grados de dominio en las lenguas que forman parte de su repertorio lingüístico (Grosjean, 1989) y en la bibliografía sobre el tema se reconocen distintos tipos de bilingüismo. Las clasificaciones se basan en la edad de adquisición, aspectos cognitivos, competencia lingüística y comunicativa o en los usos sociales de las lenguas. A continuación, mencionamos algunos de estos tipos para dar un panorama de los diferentes grados de dominio de una lengua entre personas bilingües.

En el bilingüismo coordinado (Weinreich, 1974), el bilingüe posee dos sistemas lingüísticos independientes que no están subordinados a los de la otra lengua. Se desarrolla frecuentemente a edad temprana y en situaciones en las que los padres hablan cada uno una lengua diferente. Se le conoce también como bilingüismo de cuna o simultáneo. También encontramos el bilingüismo funcional, que es cuando el hablante utiliza cada lengua para distintas funciones sociales (López, 1989).

Cuando los individuos se expresan en ambas lenguas, pero los significados de las palabras de una de ellas están subordinados a los de la lengua dominante, se conoce como bilingüismo compuesto (López, 1989). También encontramos el bilingüismo incipiente, en el que el individuo tiene mejor manejo lingüístico y comunicativo en una de las lenguas que habla, mientras que en el otro idioma presenta dificultades para comunicarse (López, 1989). Cuando la persona tiene destreza de entender oralmente la L2, pero enfrenta dificultades para hablarla, nos referimos al bilingüismo pasivo.

Además de estos tipos de bilingüismo, los conceptos de lenguas de herencia y de hablantes de herencia cobran relevancia. Mulík et al. (2021) adaptan este concepto y proponen el de hablantes de herencia indígena mexicana (HHIM). Los HHIM son mexicanos criados en hogares donde se habla una lengua indígena, que la entienden o hablan, por lo que son bilingües en cierto grado. Experimentan un cambio en la dominancia de sus lenguas, que va de la lengua indígena al español, y le otorgan a la lengua indígena relevancia familiar, pero viven una situación de conflicto lingüístico, cultural y social derivado de la discriminación, la castellanización y el mestizaje.

2. La adquisición tiene que ver con procesos inconscientes, en contextos no formales, y suele darse en edades tempranas, mientras que el aprendizaje se desarrolla en contextos formales, en los que se utilizan diversos métodos para lograr el dominio de una lengua.



El bilingüismo social, por su parte, se observa cuando encontramos poblaciones o regiones en las que conviven dos o más lenguas, en las que el bilingüismo implica un contacto entre ellas. Esto se debe a factores como la migración, las situaciones poscoloniales y los procesos de unificación que oficializan la lengua dominante (Siguán y Mackey, 1986).

Appel y Muysken (1986) distinguen tres situaciones de bilingüismo social de acuerdo con el tipo de contacto que se da entre las lenguas. Una, cuando existen dos idiomas en un mismo lugar, cada uno hablado por diferentes grupos monolingües; dos, cuando todos los habitantes del lugar son bilingües; y tres, cuando “coexisten dos grupos, uno monolingüe que habla la lengua dominante y otro grupo minoritario bilingüe. Este último tiene como lengua originaria un sistema lingüístico de menor prestigio, por lo que ha tenido que aprender la lengua dominante” (Appel y Muysken, 1986, p. 11).

El que resulta relevante para este trabajo es el tercero, que describe la situación de las lenguas indígenas mexicanas con respecto al español, con la salvedad de que la población indígena comienza a tener como L1 la dominante y como L2 la originaria, creándose una división de las funciones sociales de ambas lenguas. La situación en la que esta división es desigual se conoce como diglosia (Moreno, 2017).

El uso diferenciado se puede observar en el modo en el que las lenguas se emplean dependiendo de los interlocutores y de los diferentes ámbitos de uso (Moreno, 2017; Guerrero, 2009). Una característica de las lenguas minoritarias mexicanas es que sobreviven en algunos ámbitos, pero el español es la lengua más utilizada.

El desplazamiento de las lenguas se agudiza cuando las personas migran a otros lugares. “Si los migrantes logran integrarse plenamente a la comunidad receptora, es probable que la segunda o tercera generación no aprenda la lengua de sus padres” (Moreno, 2017, p. 213).

El bilingüismo social también puede ser caracterizado como sustractivo o aditivo, según las ventajas y desventajas que implique para una sociedad.

Si el bilingüismo consiste en aprender o adquirir como segunda lengua un idioma de prestigio, es aditivo y cuando la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua implica pérdida o desplazamiento de la primera, de menor prestigio, se conoce como bilingüismo sustractivo, en el que, paulatina o rápidamente, se pierden habilidades comunicativas y lingüísticas. (Moreno, 2017, p. 214)

El bilingüismo social tiende a repercutir en el bilingüismo individual y los ámbitos de uso, como son las instituciones educativas, juegan un papel preponderante en las biografías lingüísticas de los sujetos.

BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN

Los conceptos de bilingüismo aditivo y sustractivo también se emplean para describir algunos tipos de educación bilingüe, sobre todo, en países de América Latina



(López, 1989). Para Cummins (2002), el bilingüismo aditivo se logra “cuando los estudiantes añaden una segunda lengua a su instrumental intelectual, mientras continúan desarrollándose conceptual y académicamente en su lengua materna” (p. 53). En este caso, las dos lenguas se utilizan de manera equilibrada en la enseñanza. Según Cummins, una educación en la que se utiliza un bilingüismo aditivo permite que se mantenga la comunicación entre diferentes generaciones de una familia y “refuerza los recursos intelectuales y académicos de los estudiantes” (p. 54).

El bilingüismo sustractivo consiste en aprender una segunda lengua en detrimento de la primera, pues esta última solo se utiliza como puente mientras se aprende la lengua de prestigio, relegando la lengua materna al ámbito familiar. El objetivo de este tipo de bilingüismo es que los estudiantes sean monolingües y abandonen su L1. Se conoce también como modelo de transición. Este tipo es el que predomina en la educación indígena en toda América Latina y se denomina castellanización.

En los estudios sobre escuelas de educación indígena, el bilingüismo se suele abordar desde una perspectiva en la que la L1 corresponde a la lengua indígena o minoritaria y la L2 a la mayoritaria. Sin embargo, el desplazamiento que han sufrido las lenguas indígenas mexicanas ha llevado a que cada vez sean más NNA los que tienen como L1 el español y como L2 la lengua indígena de sus familias, ya sea que la hablen o que solo tengan una competencia pasiva.

Por esto, la educación bilingüe en México se enfrenta a varios retos: la planificación de políticas lingüísticas adecuadas, la formación de profesores, la elaboración de diagnósticos sociolingüísticos para detectar el grado de bilingüismo de los NNA, el diseño de programas y de materiales, y la restauración de la lengua indígena en los casos en los que los NNA la dejaron de hablar o son bilingües pasivos.

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

En esta investigación empleamos el estudio de caso para trabajar sobre “la particularidad de la complejidad de un caso singular y llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2010, p. 11), con la intención de reconocer las condiciones de producción que allí se presentan. “El estudio de caso permite una investigación que conserva lo holístico y el sentido característico de los eventos de la vida real recuperando el contexto” (Yin, 1994, s.p.). El caso que abordamos se sitúa en la escuela primaria Joaquín Colombres, a la que asisten veintiocho estudiantes indígenas en condición de migración. Ellos representan el 8,6% de la población escolar, conformada por trescientos veinticuatro estudiantes.

Empleamos un diagnóstico sociolingüístico y entrevistas a profundidad a los veintiocho estudiantes indígenas. El diagnóstico nos permitió reconocer “la situación respecto al uso de las lenguas que predominan” (Santos, 2015, p. 14) y con ello “comprender las normas culturales y las funciones que tienen las lenguas dentro de cada contexto social” (Gallardo, 2013, en Santos, 2015, p. 14), entre ellos el educativo.



Realizamos un cuestionario. Bigot (2007) refiere que “los cuestionarios estructurados y semiestructurados constituyen una técnica de investigación privilegiada para el relevamiento de datos lingüísticos y socio-culturales” (p. 166). El cuestionario sociolingüístico, en particular, se aplica “para conocer los usos, actitudes y percepciones que tienen los hablantes sobre su lengua” (Gómez, 2010, p. 20).

Elaboramos veintiocho preguntas agrupadas en cinco ejes temáticos: las lenguas indígenas que hablan y/o las lenguas que se hablan en el entorno familiar, el uso que se hace de estas lenguas, el nivel aproximado de dominio de la lengua originaria, las actitudes lingüísticas hacia las lenguas indígenas y el español y, por último, sobre migración y lenguas indígenas. Diez de estas preguntas fueron recuperadas de la Encuesta para el peritaje lingüístico (Guerrero, 2009), las cuales se circunscriben al dominio de la lengua originaria y a su uso.

Los datos obtenidos nos sirvieron como referentes en las entrevistas a profundidad que realizamos a los NNA indígenas, al director y a los doce docentes de la escuela. Con las entrevistas a profundidad accedimos a datos que nos permitieron “desarrollar intelecciones y comprensiones” (Schütz y Luckmann, 2009) a partir de privilegiar “lo profundo sobre lo superficial, lo particular sobre las generalidades y la captación del significado y del sentido interno, subjetivo” (Vasilachis, 2006, p. 49). Con las entrevistas conocimos el contexto y la realidad escolar en relación a las prácticas educativas vinculadas con la migración y el bilingüismo de los NNA indígenas y para triangular datos obtenidos en el cuestionario sociolingüístico.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

La migración indígena a la ciudad de Puebla muestra dos procesos: el asentamiento definitivo que se desacelera y un desplazamiento temporal que va en aumento, resultado de empleos insuficientes, precarios y flexibles, debido a la economía mundial que intensifica el fenómeno migratorio. En este contexto, Carton (2021) sostiene que “la migración definitiva del campo a la ciudad se ha desgastado. Actualmente, se combina con un nuevo esquema migratorio basado, esencialmente, en desplazamientos temporales de corta o larga duración, conceptualizado como procesos de movilidad” (p. 159).

En estas condiciones situamos a los NNA de la escuela primaria Joaquín Colombres de la colonia Aquiles Serdán, al norponiente de la ciudad de Puebla. Allí las familias que tienen más tiempo en la ciudad se asentaron definitivamente y, quienes se desplazan recientemente de sus comunidades, experimentan procesos de movilidad.

La colonia se originó en los años cuarenta en asentamientos destinados a reservas territoriales y tierras ejidales. El cambio de uso territorial creó un sitio periférico, como parte del crecimiento de la mancha urbana. Allí identificamos tres tipos de familias o personas que han poblado la colonia: uno, los que recientemente llegaron del campo a la ciudad (primera generación de migrantes) con

procesos de movilidad; dos, los nacidos en la ciudad, pero de padres del campo (segunda generación de migrantes); y tres, quienes son originarios de la ciudad (no migrantes).

El primer y segundo grupo generaron diversidad étnica en el lugar. Son personas originarias de los estados de Oaxaca, Tlaxcala, Morelos y Chiapas y de municipios poblanos (Cuetzalan, Tehuacán, Cholula, Tepeaca y Amozoc), pertenecientes a diversos grupos indígenas (náhuatl, totonaco, mixteco, zapoteco, chol y mazateco). Su llegada fue paulatina, a través de redes migratorias,³ formándose en el sitio colectivos identitarios definidos por su origen étnico y el contacto con sus lugares de procedencia.

Respecto a la escuela, esta se fundó el 14 de febrero de 1942, durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) en el contexto del impulso a la modernidad y el inicio del Estado benefactor, con una política de crecimiento y demanda educativa. En las siguientes tres décadas de su fundación, la institución amplió su matrícula.

Posteriormente, se observó una disminución del estudiantado, debido a que se abrieron otras escuelas públicas con mejores instalaciones y con más exigencias a los padres (mayor costo en las inscripciones⁴ y solicitud de materiales educativos extras), con la idea de mejorar los procesos educativos. Con ello, los padres con mayores niveles económicos cambiaron a sus hijos a esas escuelas y se relegó así a la primaria Joaquín Colombres. De dieciocho grupos quedaron doce, con estudiantes en difícil situación económica. Esta segregación muestra que “la asistencia de alumnos a escuelas con menores o deficientes recursos, dificulta el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Krüger, 2012, s.p. Cfr. Blanco, 2021; Saravi, 2015).

Más adelante, en el ciclo escolar 1998-1999, se detectó en la estadística que, además de la deserción estudiantil, en menor medida hubo altas o retornos de quienes habían abandonado la escuela. Los docentes identificaron que en la mayoría de los casos estos movimientos eran de NNA de origen indígena.

La situación conformó una problemática de tipo pedagógico. Al presentarse ausentismo, los alumnos dejaron de trabajar algunos contenidos escolares marcados en los programas de estudio y, en 2017, la escuela fue nominada como “focalizada” al estar por debajo de la media en los resultados educativos de sus estudiantes en la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, valoración cuantitativa y estandarizada.

3. Las redes migratorias son sistemas complejos de relaciones sociales que contribuyen de manera eficaz al mantenimiento del proceso migratorio (Jiménez, 1997 y Malmesini, 1998) a través del intercambio de información y apoyo económico y social, y posibilitan el vínculo con los lugares de origen.
4. Los padres de familia de las escuelas públicas en México se hacen cargo del pago de luz, agua, teléfono, internet, mantenimiento de la infraestructura escolar, materiales de aseo, pago al personal de aseo, compra de materiales didácticos, tecnológicos, libros para la biblioteca, etc., por ello en la inscripción realizan una cooperación que se determina en asamblea de padres.



Los procesos de movilidad repercuten en los procesos educativos, cuando la escuela se limita a “convencer al niño de hacer un mejor esfuerzo para adaptarse a un sistema escolar y no hay planteamientos que apunten a cambiar contenidos, formas de enseñanza, organización escolar, y tampoco se proponen espacios de participación y escucha de los escolares” (Van Dijk, 2012, p. 137).

Así, las condiciones laborales y las prácticas culturales que marcan el retorno de las familias a los pueblos para realizar actividades agrícolas, políticas y rituales, no corresponden con las temporadas vacacionales del mundo urbano (cfr. Vázquez y Prieto, 2013), condición que no se considera en el proyecto escolar a pesar de que el alumnado indígena migrante se rige por un calendario de altas y bajas,⁵ lo que los confronta con las normas escolares establecidas: “Los oaxaqueños se fueron a su pueblo y las familias que han regresado comentan que ya encontraron trabajo de albañiles, por lo que no estarán los niños mucho tiempo en la escuela” (Maestra/1º A).

Esta aseveración también muestra el conocimiento que tienen las y los docentes de la movilidad de sus estudiantes, al reconocer que los padres se encuentran “relegados a aceptar condiciones de baja calidad en las ocupaciones laborales” (Castillo, Arzate y Arcos, 2019, p. 28), con empleos temporales.

Esto influye en la educación de los hijos y es incluso un marcador en la escuela; por ello, las autoridades de la Secretaría de Educación Pública de Puebla reconocen a la escuela como receptora de NNA migrantes e incluso los canalizan a la institución en cualquier época del ciclo escolar.

Ya me hablaron de la SEP, para que inscriba a tres hermanos que vienen de Morelos, no puedo negarme porque tenemos pocos alumnos, pero el problema es que no es seguro que terminen el ciclo escolar porque el papá dice que no tiene trabajo y no trae los papeles completos, señal de que los vamos a dar de baja, porque se regresan a su pueblo. (Director)

El reconocimiento de la escuela como receptora de migrantes es administrativo y el aspecto pedagógico se relega, al no brindar apoyos especializados interdisciplinarios para diseñar y operar junto a las y los maestros un proyecto integral (pedagógico, lingüístico, antropológico y alimentario), con un protocolo de recibimiento, diagnósticos sociolingüístico y lingüístico; un programa con enfoque intercultural y enseñanza bilingüe, con apertura a todas las lenguas de las y los estudiantes, en la construcción del aula plurilingüe donde las diferentes lenguas se conviertan en herramientas de comunicación, reflexión y aprendizaje; y se tome en cuenta la movilidad de los NNA para que sigan aprendiendo aunque no estén en la escuela. Al no existir este acompañamiento, las y los profesores reconocen desde sus limitantes la problemática.

5. Al referirnos a calendarios de altas y bajas, planteamos que en los meses de marzo y abril (temporada de siembra) y el mes de noviembre (temporada de cosecha) las familias campesinas suelen desplazarse a su lugar de origen.



En todo el ciclo escolar faltaron mucho a clases dos niños que tengo y son hermanos, porque su papá se los llevó a trabajar con él al campo, pero como sabe que ya va a terminar el año, ahora sí, ya los trae todos los días, pero ¿cómo los voy a pasar de año, si están bien atrasados? (Maestra/4º A)

Al mismo tiempo, las autoridades educativas (supervisora y jefa de sector), sin aglutinar la problemática existente, presionan a los docentes para que retengan a los estudiantes como forma de solucionar el ausentismo y mejorar los logros educativos de los NNA.

El desconocimiento de las autoridades es patente, a pesar de que la escuela cuenta con fichas de datos generales de los padres de familia, donde se indica que los padres que se desplazan no son originarios de la ciudad y trabajan en actividades eventuales como la construcción y el comercio informal.

Por su parte, el colectivo docente en su Programa Escolar de Mejora Continua diseñó actividades de trabajo que toman en cuenta las condiciones de los estudiantes migrantes que por períodos abandonan la escuela: estas se enfocan en apoyarlos mediante un trabajo individualizado. Sin embargo, la problemática que enfrentan no se resuelve con ello.

Pasan por alto, en los procesos de enseñanza aprendizaje, las lenguas indígenas que hablan sus estudiantes y los tipos de bilingüismo que han desarrollado. Solo de forma casual identifican a los NNA bilingües, sin que medie un diagnóstico sociolingüístico ni pruebas de proficiencia, a pesar de que:

La diversidad lingüística en las escuelas urbanas reviste de complejidad debido a que los niños pueden ser hablantes de una lengua originaria con papás monolingües o bilingües de esa lengua y el español o con un papá monolingüe o viceversa; o con papás monolingües de español, otros cuya lengua materna es el español y sus padres son bilingües de una lengua originaria y el español. También pueden ser hablantes pasivos de una de las dos lenguas. (Barriga, 2020, s.p.)

En este contexto de diversidad lingüística con diferentes gradientes, los profesores carecen de un proyecto didáctico pertinente que genere un aula plurilingüe y propicie el bilingüismo aditivo; sin embargo, son sensibles a la diversidad lingüística y cultural de sus estudiantes y emplean algunas estrategias pedagógicas para trabajar con los alumnos bilingües que logran detectar.

Yo tengo que adecuar las actividades porque algunos niños son de origen indígena, tienen otra lengua, se les dificulta codificar lo que uno quiere dar a conocer, entonces pues buscamos actividades que considero que van a comprender mejor, pues con palabras más sencillas que a lo mejor el alumno va a poder comprender y trabajar con ellos la lectura, escritura y cálculo mental. (Maestra/3º B)

En este caso, observamos el interés de una docente hablante del náhuatl por apoyar a estos estudiantes, pero únicamente en español, lo que implica fomentar un



bilingüismo sustractivo en el ámbito educativo que, junto con otros factores, lleva al desplazamiento de la lengua indígena de los estudiantes bilingües⁶ al usar de forma privilegiada el español en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

También encontramos acciones pertinentes, aunque no sistematizadas, como las que realiza el profesor de 5º B, quien es hablante del totonaco. Él usa esta lengua con su alumno que la habla, como vehículo de socialización y enseñanza. Además, sin partir de una planeación didáctica permanente, sus estudiantes indígenas elaboraron álbumes con escritos sobre plantas medicinales, narraciones literarias y alimentos de sus comunidades, en forma bilingüe, que socializan con sus compañeros. De esta manera, el aula tiene visos de prácticas plurilingües.

Además de estos dos maestros bilingües,⁷ el docente de 6º A trabaja por las tardes en educación de adultos en la comunidad de Canoa con población náhuatl, por eso conoce esa lengua, lo que le permite detectar a NNA que la hablan y reconocer las variantes de sus estudiantes, los préstamos lingüísticos del náhuatl que emplean en español y la transposición de estructuras gramaticales del náhuatl en los escritos en español de los NNA nahuas que intenta corregir (cfr. Lucas, 2004). Otros cinco profesores tienen padres o abuelos hablantes de una lengua indígena (náhuatl, totonaco y mazateco). Esto influye para que no discriminen a sus estudiantes por su origen y características lingüísticas. Sin embargo, no poseen las herramientas pedagógicas para construir programas adecuados a la diversidad lingüística del alumnado.

Y es que la enseñanza de lenguas conlleva una gran complejidad, por ello, “la psicolingüística, la sociolingüística y la etnolingüística intervienen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas” (Camps, 1993, p. 211) para sustentar enfoques transversales de bilingüismo y plurilingüismo. Entre ellos, podemos plantear:

Tres modelos bien definidos: el modelo de inmersión o incidente, el cual se centra en la práctica de la lengua; el modelo reflexivo, que requiere un retorno sobre la práctica; y el modelo integrador, cuyos principios se basan en la movilización de recursos lingüísticos y discursivos a través de su uso, la coordinación entre las lenguas enseñadas y la importancia de la inserción de las segundas lenguas en la enseñanza de otras materias escolares. (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009, p. 130)

En el caso de esta escuela (donde asisten estudiantes de seis grupos étnicos, dispersos en los seis grados escolares), la diversidad lingüística implicaría, desde el derecho a la educación y los derechos lingüísticos, crear un espacio plurilingüe

6. Los hablantes de alguno de los 68 grupos lingüísticos de México suman 7.364.645, lo que representa el 6,1% de la población. Y la mayoría de las personas hablantes de una lengua indígena son bilingües (INEGI, 2020), ya que en sus territorios se está desplazando la lengua indígena por el español, por ello, en los procesos migratorios, llegan con cierto grado de bilingüismo.

7. La maestra de 3º B vive en Panotla, Tlaxcala, y habla náhuatl. El profesor de 5º B, aunque nació en Puebla, adquirió el totonaco en el seno familiar.



que permita el uso democrático de las lenguas que se hablan en cada aula a partir de alguno de los enfoques planteados. Sin embargo, lo que encontramos es un acercamiento a estos procesos, por los profesores de 5º B y 6º A, quienes convierten el aula en laboratorio, al implementar estrategias educativas para desarrollar la relatividad cultural y lingüística desde procesos de uso y reflexión de las lenguas en contacto (cfr. Pérez, 2020).

LOS NNA BILINGÜES DE LA ESCUELA JOAQUÍN COLOMBRES

Las y los estudiantes indígenas de la escuela Joaquín Colombres son bilingües en diferente grado, aspecto que nos interesó conocer para identificar no solo la diversidad de lenguas en la institución, sino también la caracterización lingüística de cada estudiante (bilingüismo individual) y, con ello, reconocer la complejidad educativa del centro escolar.

A la escuela asisten veintiún mujeres y siete hombres indígenas repartidos en los diferentes grados escolares: tres cursan primer grado; tres, segundo; cuatro, tercero; ocho, cuarto; cuatro, quinto; y seis, sexto. Ellos son conscientes de que en la escuela varios compañeros hablan lenguas indígenas y un aspecto importante es que no refieren a su idioma como dialecto,⁸ siempre lo reconocen como lengua. Es interesante, además, que manifiestan actitudes positivas hacia las lenguas originarias, lo cual puede aprovecharse para promover su uso y aprendizaje.

LENGUAS INDÍGENAS QUE HABLAN LOS ESTUDIANTES Y/O LENGUAS QUE SE HABLAN EN SU ENTORNO FAMILIAR

En la identificación de las lenguas que hablan los estudiantes, utilizamos un concepto de bilingüismo amplio (Macnamara, 1969; Grosjean, 1989), pues reconocemos que los NNA tienen un conocimiento de la lengua indígena, por mínimo que sea, que indica que son bilingües en diferentes grados. En todos los casos se trata de lenguas de herencia mexicanas (Mulík et al., 2021), pues los estudiantes cumplen con las características para ser HHIM.

Veinte niños provienen de familias en las que se habla español y náhuatl (71,4%); tres son niños de familias mazateco-español (10,7%); dos tienen un entorno mixteco-español (7,1%); uno, totonaco-español (3,6%); uno, zapoteco-español (3,6%) y uno, chol-español (3,6%). El dominio de la lengua de su familia se presenta en diferentes grados, desde un bilingüismo incipiente o pasivo, hasta un

8. Esta palabra se ha utilizado de manera inexacta, por algunos sectores de la población, para referirse despectivamente a las lenguas indígenas, como si tuvieran una categoría menor a la de lengua.



manejo medio o incluso alto del idioma originario, lo que apunta en el último caso a un bilingüismo coordinado o compuesto.

La primera lengua de estos NNA es mayoritariamente el español, pues de los veintiocho estudiantes, veintidós la tienen como L1 (78,5%). El 21,5% restante (seis casos) adquirió una lengua indígena como L1 (cinco adquirieron náhuatl y uno, mazateco). Con respecto a la L2, catorce tienen al náhuatl como L2 (50%); seis al español (21,4%); uno al totonaco (3,6%); dos al mixteco (7,1%); tres al mazateco (10,7%); uno al zapoteco (3,6%); y uno al chol (3,6%). En el siguiente apartado se presenta el nivel aproximado de dominio de las lenguas indígenas y el español de estos NNA.

NIVEL APROXIMADO DE DOMINIO DE LA LENGUA ORIGINARIA

Respecto al dominio de las lenguas originarias, veintitrés estudiantes (82,1%) señalaron que entienden poco la lengua indígena de sus hogares cuando esta es hablada por sus familiares, esto apunta a que son bilingües incipientes. Tres niños (10,7%) indicaron que comprenden la mayor parte de lo que escuchan en su lengua de herencia, es decir, tienen una competencia de comprensión auditiva. Únicamente dos niñas (7,1%) afirmaron entender todo cuando les hablan en la lengua indígena de sus padres y abuelos, indicio de que tienen un dominio alto de la lengua.

Veintiún niños y niñas (75%) mencionaron que les cuesta hablar la lengua indígena de sus casas, mientras que siete (25%) afirmaron que les cuesta mucho hablar estos idiomas. Se puede observar que todos tienen cierto nivel de dominio de las lenguas indígenas y que no hay ninguno que las desconozca por completo. Sin embargo, consideran que no dominan la producción oral, y esto se debe a que esta competencia representa mayor dificultad que comprender lo que se escucha, sobre todo, cuando el contacto con la lengua es limitado.

Como era esperado, veinticuatro NNA (85,7%) señalaron que tienen un mayor dominio del español. Sin embargo, cuatro niños (14,3%) indicaron que entienden tanto español como la lengua indígena de sus familias y comunidades de origen.

Y veintiséis de los veintiocho infantes (92,9%) contestaron que la lengua que hablan mejor es el español. Solamente dos niñas (7,1%) indicaron que tienen el mismo dominio oral del español que de la lengua indígena.

Además, veinticinco estudiantes (89,3%) afirmaron que piensan en español, mientras que tres (10,7%) sostuvieron que piensan tanto en español como en la lengua indígena de su familia y comunidad. En el caso de los tres estudiantes, esto indica que tienen un nivel alto de dominio de ambas lenguas, por lo que es probable que sean bilingües coordinados. Encontramos la constante que entre tres y dos niños tienen un nivel alto de dominio de la lengua originaria.

En cuanto al sistema de numeración y de aritmética, todos los NNA indígenas utilizan el sistema de numeración decimal y, por supuesto, no emplean el sistema de base vigesimal característico de los sistemas indígenas mesoamericanos, que es cada vez menos frecuente.

EL USO QUE HACEN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

Las lenguas que las y los alumnos de familias indígenas utilizan más con sus madres y padres es el español (64,3%). Solo una (3,6%) utiliza más la lengua indígena con sus progenitores y nueve señalaron que se comunican con ellos tanto en español como en la lengua indígena de la familia (32,1%). Dentro de los hogares, los estudiantes suelen escuchar a sus padres o abuelos hablar en las lenguas originarias y comunicarse con terceras personas en estas lenguas:

Mis papás hablan náhuatl, pero como no son del mismo pueblo, hay cosas que hablan diferentes, mi mamá nos habla, y nos enseña... con mis tías luego habla por teléfono al pueblo. (Estudiante/3º B)

Por otro lado, el 57,2% de los estudiantes (dieciséis) manifestaron que la lengua que más utilizan con sus hermanos es el español. En una proporción menor, el 21,4% de los estudiantes (seis) utilizan tanto español como la lengua indígena de la familia. El resto de los alumnos no tiene hermanos.

Respecto al uso de la lengua con los abuelos, veintiséis NNA (92,9%) señalaron que sí las utilizan con ellos, aunque dieciocho (64,3%) mencionaron que no interactúan mucho con los abuelos en estas lenguas. Esto último podría deberse al poco dominio que tienen los infantes de la lengua indígena, a que los abuelos no viven con ellos o a que estos prefieren hablar con sus nietos y nietas en español. No obstante, es remarcable que solo dos estudiantes (7,1%) señalaron que no utilizan los idiomas originarios con ellos.

Estos NNA usan más las lenguas indígenas con sus abuelos que con el resto de la familia, pero al estar alejados y realizar visitas esporádicas a sus comunidades, la adquisición y mantenimiento de la lengua no se vuelve significativa; sin embargo, cuando existe un contacto prolongado la situación cambia. Una estudiante mencionó que en la pandemia de covid-19 convivió con su abuela, lo que le permitió aprender a bordar, vender y reforzar su conocimiento del náhuatl:

Me gustó en la pandemia irme con mi abuelita al pueblo de mi papá, el día de plaza me iba con ella a vender sus servilletas, tiene muchas y yo aprendí a bordar mientras esperábamos para venderlas, yo me quiero regresar, me gustaba lo que hacía con ella [...]. Ella me enseñó algunas palabras en náhuatl, todavía las recuerdo. (Estudiante/2º A)

En general existe un claro desplazamiento de las lenguas indígenas en los hogares y entornos familiares de estos NNA migrantes, donde las lenguas originarias cada vez se utilizan menos. No obstante, los abuelos y abuelas son una pieza clave en la preservación de la lengua originaria.

En la escuela, el 100% de los niños afirmaron que la lengua que se utiliza en las clases es el español, a pesar de que el maestro de 5º B propicia de forma esporádica el uso de las lenguas indígenas de sus estudiantes. Sin embargo, esto no es



representativo para que sus alumnos indiquen que con él se usan estas lenguas en actividades académicas.

En otros espacios escolares algunos estudiantes sí emplean las lenguas indígenas. Tres manifestaron que las hablan con sus hermanos y primos a la hora del recreo (10,7%). Doce las hablan, pero solo a la hora de la salida con sus hermanos (42,8%). Un estudiante manifestó que sí habla con su hermano, pero no especificó en qué momento de la jornada escolar (3,6%) y doce no tienen hermanos en la escuela (42,8%). En términos generales, es relevante que por lo menos dieciséis estudiantes utilizan la lengua indígena en la escuela, aunque esto sucede fuera de los tiempos de clase.

Sobre el uso de las lenguas originarias con otros alumnos de la misma escuela, once NNA (39,3%) afirmaron que sí tienen compañeros con los que hablan la lengua indígena, ya sea dentro del salón de clases, fuera de él, o con familiares o vecinos de la colonia; y diecisiete (60,7%) no conocen a ningún otro compañero que hable la misma lengua originaria o variante. El uso de la lengua entre pares tiene importancia porque muestra su utilidad generacional en el lugar de arribo y la existencia de redes migratorias.

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA LAS LENGUAS INDÍGENAS Y EL ESPAÑOL

Respecto a las actitudes lingüísticas que tienen que ver con la valoración que se tiene sobre la lengua o forma de habla usada, Fishman (1984) afirma que estas:

Son adquiridas, no heredadas, no son momentáneas, sino más o menos duraderas y estables, tienen un referente específico, varían en dirección y grado [...] y conllevan una cierta predisposición a la acción. Una actitud lingüística, involucra un juicio frente a la forma de habla usada, a los hablantes, a sus comportamientos lingüísticos y a los símbolos o referentes que esas formas de habla o comportamientos crean. (p. 414)

En este aspecto, la mayoría de los niños y niñas valora las lenguas indígenas de sus familias (96,4%). De los veintiocho estudiantes, solo una alumna (3,6%) contestó que no le agrada.

Y al comparar sus gustos entre las lenguas indígenas y el español, a catorce (50%) les gusta más el español que la lengua indígena que se habla en sus hogares; a diez (35,7%) tanto el español como la lengua indígena y a cuatro (14,3%) más la lengua indígena que el español. Este dato es preocupante, pues vemos que el español le gana terreno a la lengua indígena en las preferencias de los alumnos, lo que se refleja en un menor uso de los idiomas originarios. Las razones que dan los estudiantes para preferir el español radican en que con este se pueden comunicar con un sector más amplio de personas: familia, amigos, maestros, es decir, tiene más contextos de uso.



No obstante, veinticuatro NNA (85,7%) mencionaron que sí les interesaría que en la escuela les dieran clases de la lengua indígena que se habla en sus familias, dos (7,15%) señalaron que no les gustaría y dos (7,15%) no contestaron.

Siguiendo con el interés por las lenguas indígenas, veintitrés (82,1%) respondieron que desearían platicar con sus otros compañeros en las lenguas indígenas de sus hogares. Por su parte, cuatro (14,3%) mencionaron que no les gustaría y uno (3,6%) no contestó.

Respecto a la actitud de los otros frente a las lenguas originarias, la mayoría de los estudiantes manifestaron que no les prohíben hablarlas. Este es el caso de veinticinco estudiantes (89,3%). No obstante, dos (7,1%) señalaron que sí les han dicho que no la hablen y un alumno (3,6%) no contestó. Esto puede significar: uno, que los padres no les prohíben explícitamente hablar la lengua indígena, pero no la utilizan con ellos y eso provoca que no la adquieran para comunicarse en público; y dos, que no sufren discriminación por hablar la lengua, porque solo la utilizan en sus hogares, lo que los resguarda de situaciones en las que puedan ser discriminados por otras personas. Probablemente, en ambos casos abuelos y padres sufrieron discriminación, pero ellos no la padecen directamente.

PROCESOS DE MOVILIDAD Y LENGUAS INDÍGENAS

En relación al desplazamiento de estos NNA, encontramos que dieciocho (64,3%) regresan más de una vez al año a las comunidades de origen de sus familias, tres (10,7%) una vez al año y cinco (17,9%), si bien regresan a sus comunidades, no queda clara la frecuencia. Únicamente dos estudiantes (7,1%) no respondieron, lo que quizá significa que ya no regresan a sus comunidades.

Cuando retornan a las poblaciones de origen, quince NNA (53,6%) utilizan el español, seis (21,4%) se comunican tanto en español como en la lengua indígena del lugar, cinco (17,9%) usan más la lengua indígena y dos (7,1%) no hicieron referencia a ello. Estos NNA, al estar en sus pueblos, se ven expuestos a la lengua de herencia de diversas maneras, aunque no la utilicen en el habla.

Me gusta ir con mi papá al pueblo, allí él vende los elotes, y a veces mis tíos no tienen qué hacer y nos acompañan, por la tarde, la gente y vecinos que llegan nos saludan, o platican con ellos y yo escucho cómo hablan [en náhuatl] y poquito pero entendía algunas cosas. (Estudiante/6º A)

Por otro lado, cuando migran con sus padres para trabajar fuera de sus comunidades y de la ciudad de Puebla, trece NNA (46,5%) utilizan únicamente el español, cuatro (14,3%) señalaron que hablan tanto español como la lengua indígena con sus progenitores, tres (10,7%) se comunican más en la lengua indígena, cinco (17,8%) indicaron que no salen a trabajar fuera de la ciudad y tres alumnos no contestaron (10,7%).



Encontramos que el uso de las lenguas de herencia de estos NNA en los desplazamientos se asocia a la comunicación familiar y con paisanos. Cuando regresan a las comunidades de origen, el uso de las lenguas originarias aumenta; sin embargo, en otros contextos de migración, su empleo disminuye. En general, estos NNA hacen un uso cotidiano de su lengua, sobre todo en el entorno familiar, con sus paisanos y en los lugares de donde es originaria la familia.

Los resultados del diagnóstico muestran la diversidad de perfiles lingüísticos que están presentes en la escuela y que, lejos de ser potenciados en procesos de enseñanza-aprendizaje plurilingües, son invisibilizados. Es que en las escuelas urbanas con población indígena existe “una notoria distinción de los diferentes espacios de uso de la lengua, advirtiendo que la escuela es el lugar del español” (Barriga, 2020, s.p.) y se pasa por alto:

[...] que cada alumno tiene una historia de relación con su lengua o sus lenguas: como oyente, hablante, lector y escritor. Sobre esta historia y esta relación, se debe seguir construyendo. La educación tendría que emprender un modelo que se sustente en los patrones culturales y discursivos de los diferentes grupos lingüísticos, para darle un sostén coherente a la enseñanza de habilidades cognitivas básicas. (Lucas, 2004, p. 207)

Por ello, es clave poner en el centro de la discusión la realidad áulica, como espacio donde se relacionan de manera por demás asimétrica el español, como construcción social que se sedimentó como lengua de comunicación y herramienta para la construcción de conocimientos académicos, frente al náhuatl, mazateco, totonaco, mixteco, zapoteco y chol, que se encuentran silenciadas. Y reconocer la necesidad de un giro epistémico para “posibilitar la incorporación de diversas visiones culturales en la escuela, a partir de la organización escolar del tiempo, el espacio y las actividades extraescolares” (Villa et al., 2009, p. 82) que sitúen de forma democrática a todas las lenguas en la narrativa escolar.

CONSIDERACIONES FINALES

La escuela Joaquín Colombres es una primaria general que recibe a NNA indígenas migrantes durante el ciclo escolar. Sus desplazamientos son constantes debido a las condiciones laborales inciertas de sus padres en la ciudad y porque regresan a sus comunidades a cumplir alguna actividad laboral, social o religiosa.

Para las y los profesores, las ausencias de estos estudiantes representan un problema, pero no logran crear procesos educativos que partan de la realidad de estos NNA (sus desplazamientos, prácticas culturales, diferentes grados de bilingüismo, así como la diversidad lingüística del aula) para potenciar su formación y compartir sus experiencias con los demás estudiantes.

En la escuela identificamos la presencia de las lenguas náhuatl, mazateco, mixteco, totonaco, zapoteco y chol. El grado de dominio que los estudiantes tienen



de estas va desde un conocimiento incipiente o pasivo (entienden la lengua, pero no la hablan) hasta un conocimiento y dominio alto de la lengua, aunque estos son el menor número de casos.

Encontramos que la L1 de los estudiantes de origen indígena es mayoritariamente el español, aunque para el 17,9% su L1 es un idioma indígena, y un niño (3,6%) tiene el español y el náhuatl como lenguas maternas, por lo que probablemente es un bilingüe coordinado.

En la escuela los profesores no emplean planes y programas de estudio que recuperen la interculturalidad crítica y las lenguas originarias no tienen la doble función de las lenguas de enseñanza: como medios de transmisión de los contenidos escolares y como contenidos en sí mismas (Ruiz y Camps, 2009), lo que las relega de los procesos educativos. Además, los NNA indígenas migrantes utilizan mayoritariamente el español con sus compañeros. Pero, pese a ello, encontramos que todos los NNA que tienen hermanos, primos o paisanos en la escuela, indican que llegan a utilizar su lengua indígena durante la hora del recreo o a la salida del colegio.

A pesar del evidente desplazamiento de las lenguas indígenas por el español, las actitudes hacia estas por parte de los NNA indígenas migrantes son en su mayoría positivas, e incluso tienen interés en que se las enseñen en la escuela.

Cuando los estudiantes regresan a las poblaciones de origen, es frecuente que la interacción en las lenguas indígenas aumente en estos espacios. Los estudiantes refieren que esto muchas veces se debe a que en estas poblaciones la lengua que predomina es la indígena. El regreso a ellas es la oportunidad para practicar y seguir aprendiendo la lengua. Esto fue evidente en la pandemia de covid-19, ya que los NNA que regresaron a sus comunidades emplearon la lengua originaria y ampliaron su vocabulario y el uso de otras estructuras.

El panorama presentado a lo largo de este texto indica que hay un fuerte desplazamiento de las lenguas indígenas tanto en la familia como en el ámbito escolar y en las localidades de origen. También se muestra que los idiomas indígenas se han convertido en lenguas de herencia, pues reúnen los cinco aspectos que proponen Mulík et al. (2021) para ser considerados hablantes de herencia indígena mexicanos. Esto quiere decir que los NNA han sido criados en hogares en los que todavía se habla una lengua indígena (en mayor o en menor grado); entienden o hablan una lengua indígena, por lo que pueden ser considerados bilingües en distintos grados; su dominio de las lenguas es diferente al de sus padres y/o abuelos, quienes tenían como L1 la indígena, ya que ellos tienen mayor fluidez para hablar y entender el español; y, a pesar de lo anterior, la lengua indígena sigue siendo relevante para ellos y para sus familias (esto se observa en las actitudes positivas que manifiestan hacia las lenguas originarias). También es importante señalar que viven situaciones de conflicto lingüístico, pues se sienten vinculados a sus raíces culturales y lingüísticas, pero la discriminación y castellanización que han sufrido sus progenitores, otros familiares o ellos mismos, repercute en que cada vez tengan menor dominio de los idiomas originarios.



La presencia en la escuela de población indígena que habla seis lenguas distintas requiere de fomentar el plurilingüismo que “crea una sinergia entre las lenguas presentes en el medio, tomando en cuenta la biografía lingüística del alumno” (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009, p. 130) para propiciar una competencia comunicativa en la que las lenguas se relacionen entre sí e interactúen. El objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas (Council of Europe, 2002) e implementar, como lo intentan hacer los profesores de 5º B y 6º A, el relativismo cultural y lingüístico, pero para ello es necesario un proyecto educativo alternativo a partir de un cambio de actitud de las autoridades educativas y un acompañamiento interdisciplinario a las y los docentes para hacer realidad el derecho de estos NNA a una educación en la que se privilegie un bilingüismo aditivo que les permita situarse y pensar en dos mundos de la vida (Schutz y Luckmann, 2009) y compartir estas experiencias con sus compañeros.

REFERENCIAS

- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Barriga, R. (2020). Ser bilingüe: Una mirada a las escuelas urbanas de México. *ReVista*, 19(2), s.p.
- Bigot, M. (2007). Cuestionarios para el análisis de vitalidad etnolingüística y discriminación indígena en contextos de contacto lingüístico-sociocultural. *Papeles de trabajo*, 15, 165-194.
- Blanco, E. (2021). La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010). Desplazamiento y reconfiguración. *Perfiles Educativos*, 43(171), 8-27.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (2022). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Diario Oficial de la Federación.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (2023a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (2023b). *Ley General de las Niñas, Niños y Adolescentes en México*.
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua. La emergencia de un campo científico específico. *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 209-217.
- Carton de Grammont, H. (2021). Los efectos de la mundialización sobre las migraciones laborales de la población rural mexicana. *Interdisciplina*, 9(25), 157-178.
- Castillo, D., Arzate, J. y Arcos, S. (coords.) (2019). *Precariedad y desaliento laboral de los jóvenes en México*. México: Siglo XXI.
- Council of Europe (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Contreras, R. (2021). El derecho a la educación y la progresividad en tiempos de pandemia. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 70(279), 5-43.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.



- Di Pierro, M. (2008). Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe. En A. Caruso et al., *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe* (pp. 1-28). CEAAL-Crefal.
- Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Fishman, J. (1984). Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación. En P. Garvin y Y. Lastra de Suárez (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 375-423). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, J. (2010). *Vitalidad de la lengua awapit en las provincias de Carchi, Esmeraldas e Imbabura*. Quito: Instituto de Patrimonio Cultural.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Guerrero, A. (2009). *Variación y normatividad en las lenguas otopames: Cambio fonológico en el contexto de la sistematización ortográfica 2009-2012*. México: INAH.
- Hamel, R., Hecht, A. y Márquez, H. (2018). Uandakurhinskua - biografías lingüísticas de docentes púrhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo. *CPU-e*, 27, 90-115.
- Hernández, D. y Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1161-1176.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censo de población y vivienda 2020*. Aguascalientes: INEGI.
- Jiménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.
- Krüger, N. (2012). *¿Escuelas pobres para los pobres? Un análisis basado en Pisa 2009* [Ponencia]. I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación. Área de Educación FLACSO.
- López, L. (1989). *Lengua. Materiales de apoyo para la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Lucas, M. (2004). Una experiencia en Ciudad Evita: revalorizando el contacto de lenguas guaraní-castellano y la diversidad cultural. En *Educación Intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias* (pp. 194-208). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Macnamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? En L. Kelly (ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar* (pp. 80-97). Toronto: Universidad de Toronto.
- Malgesini, G. (1998). *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona: Icaria.
- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141), 103-131.
- Martínez, E. (2020). Bilingüismo en aulas multiculturales en Puebla, México. Compartiendo experiencias escolares. *ReVista*, 19(2), s.p.



- Moreno, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Mulík, S., Amengual, M., Maldonado, R. y Carrasco, E. (2021). Hablantes de herencia: ¿una noción aplicable para los indígenas de México? *Estudios de Lingüística aplicada*, 39(73), 7-37.
- Novaro, G. y Hecht, A. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Argumentos*, 84, 57-76.
- Organización de las Naciones Unidas (1959). *Declaración Universal de los Derechos del Niño*. OAS.
- Pérez, S. (2019). *Ser nahua, ser docente, ser migrante. Prácticas plurilingües e interculturales en escuelas de la DGI de la periferia de las ciudades de Puebla y Tehuacán*. México: UPN.
- Pérez, S. (2021). *El diseño de programas y materiales de lenguas indígenas como segundas lenguas*. México: UPN.
- Roquebert, J. (2018). Educación intercultural bilingüe indígena en Panamá. *Tarea*, 158, 63-81.
- Ruiz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de psicodidáctica*, 4(2), 211-228.
- Santos, T. (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia*. México: SEP/CGEIB.
- Saravi, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO/CIESAS.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudios 2022*. México: SEP.
- Sibaña, F. (2020). La EIB urbana en Quito. Transformaciones sociales y educativas durante la crisis global. *Estudios pedagógicos*, 46(3), 263-285.
- Siguán, M. y Mackey, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 36, 15-38.
- Villa, A., Thristed, S., Martínez, M. y Díez, M. (2009). Procesos educativos y escolares en espacios interculturales. *Decisio*, 79-85.
- UNESCO (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. UNESCO.
- UNICEF (1989). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. ONU.
- UNESCO (1996). *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. UNESCO.
- UNESCO (2004). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. UNESCO.
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 17(52), 115-139.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.



- Vázquez, M. y Prieto, M. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa*, 16, 91-104.
- Weinreich, U. (1974). *Lenguas en contacto*. Caracas: Editorial de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudios de caso. Diseño y métodos*. California: Sage Publications.

Recepción: 31/03/2023

Aceptación: 11/09/2023

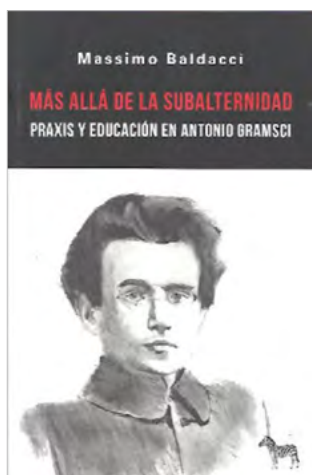


CENTROS DE ESTUDIANTES: LEY 26.877

El 1 de agosto de 2013 fue promulgada la Ley 26.877, que establece la creación y funcionamiento de los centros de estudiantes en las instituciones educativas públicas de nivel secundario, los institutos de educación superior e instituciones de modalidad de adultos incluyendo formación profesional de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social. La medida tiene especial valor en varios sentidos: el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos, la obligación de las autoridades de las instituciones educativas y las jurisdicciones de reconocer los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil y la memoria y reivindicación de las luchas estudiantiles, así como su represión en la trágica “noche de los lápices” (16 de septiembre de 1976). La ley establece que los centros de estudiantes deberán dictar sus estatutos, entre cuyas normas se incluya la elección por voto secreto, universal y obligatorio, así como la renovación de autoridades. El funcionamiento de los centros de estudiantes estimula la formación política de los jóvenes, que podrán votar desde los 16 años, a partir de la modificación del artículo 7º de la Ley 346 de 1869, lo cual significa un avance importante en el reconocimiento de sus derechos ciudadanos. Al mismo tiempo, se trata de extenderles una responsabilidad que demanda educación específica y ejercicio de la actividad política. Los centros de estudiantes son órganos que modifican democráticamente las instituciones educativas y contribuyen a una mayor organización de los alumnos, canalizando diferencias y coincidencias y abriendo canales que posibilitan mejorar su comunicación con docentes y autoridades. Esta ley es un importante aporte a la organización democrática de la sociedad.



Sebastián Gómez*



*Más allá de la subalternidad.
Praxis y educación en Antonio Gramsci*

Massimo Baldacci

Buenos Aires
Editorial: La Cebra
ISBN: 978-987-8956-08-4
1ª edición en castellano: 2022
Formato: 14 x 21 cm / 442 pp.

La traducción al castellano del libro del pedagogo italiano Massimo Baldacci (2017) dedicado a explorar los *Cuadernos de la Cárcel* de Antonio Gramsci desde una perspectiva educativa ha sido recientemente publicada en Argentina (2023). Ganadora del Premio de la Sociedad Italiana de Pedagogía en 2018, la contribución de Baldacci debate con interpretaciones canónicas en Italia surgidas en la década de 1970 a manos, por ejemplo, de Mario Manacorda y Angelo Broccoli, que por largo tiempo modularon el vínculo conceptual entre Gramsci y la educación no solo en la península, también en América Latina. Sobre la base de este debate, y en diálogo con los nuevos estudios filológicos de Gramsci en Italia, el autor sugiere renovadas claves de lectura pedagógicas del corpus gramsciano.

¿Por qué, a más de ochenta años de su muerte, Gramsci continúa circulando en Argentina? ¿Por qué se siguen traduciendo estudios de sus escritos? Se podrían ensayar innumerables respuestas: a) un retorno general a la revisión y lectura de autoras y autores de la versátil teoría emancipatoria en la búsqueda de construir

* Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctor en Educación por la UBA. Magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL-UBA. Director de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Filiación: UBA / CONICET. Correo electrónico: sebastianjorgegomez@gmail.com

alternativas ante un neoliberalismo que, aun en crisis, no termina de perder su hegemonía; b) las características propias de la vida de Gramsci: la inquebrantable voluntad del sardo, encarcelado por el fascismo durante más de diez años, alimenta, una y otra vez, la épica de los derrotados; c) los innumerables usos de Gramsci. Los *Cuadernos* han alimentado diversas y hasta insospechadas lecturas tanto políticas como académicas en Argentina. La propia ambigüedad conceptual de los *Cuadernos* se ha mostrado productiva, lo que recuerda un pasaje del cuento “Pierre Menard, autor del Quijote” de Borges (1956): “El texto de Cervantes y el de Menard son verbalmente idénticos, pero el segundo es casi infinitamente más rico (más ambiguo, dirán sus detractores; pero la ambigüedad es una riqueza)” (p. 44).

En una lógica aditiva, se podrían añadir innumerables razones de la fortuna de Gramsci en *nuestras pampas*. Pero otra razón significativa de su persistencia en Argentina remite al papel decisivo que asume la cuestión de la crisis en los escritos gramscianos. El contexto de reflexión de Gramsci está signado por la crisis del período de entreguerras. A comienzos de la década de 1920, su reflexión sobre la problemática se desenvuelve en *estado práctico*, mientras que en la cárcel formula una teoría propia de la crisis y la disgregación del Estado liberal. La noción de crisis de hegemonía, que ya se advierte desde el Cuaderno 1, se complejiza a lo largo de los *Cuadernos* y estructura también la reflexión educativa gramsciana. La crisis de hegemonía muestra la transfiguración de las formas de mediación entre economía y política, entre sociedad y Estado y, por ende, un nuevo equilibrio de las relaciones de fuerzas tanto en el plano nacional como internacional. Durante este tipo de crisis orgánica, la burguesía ensaya una forma de recomposición de la dominación que no termina de estabilizarse, pero donde las alternativas tampoco logran desplegarse: “El viejo mundo se muere. El nuevo tarda en aparecer. Y en ese claroscuro surgen los monstruos”, asegura Gramsci.

Si se asume que los escritos gramscianos de los años 1920-1930 están movidos por la profunda crisis del período de entreguerras, no sería casual entonces que su fortuna en nuestro país haya corrido en paralelo con escenarios de crisis; es decir, su presencia se torna más intensa en momentos históricos que presentan, de manera más o menos nítida, elementos de lo que el sardo denomina crisis de hegemonía. En este sentido, en los más de setenta años de su itinerario por nuestra cultura política, se podrían distinguir tres ciclos de lectura que indican una mayor efervescencia y circulación de sus textos:

a) *Crisis del modelo de acumulación fordista*: Desde los movimientos de protesta del 68 hasta principios de los ochenta. El ciclo marca la crisis de hegemonía del capital hacia fines de los sesenta y principios de los setenta en el marco de los movimientos de protestas de 1968, y la recomposición posterior del dominio burgués en clave neoliberal en los ochenta. En este lapso, en Argentina, Gramsci anima reflexiones sobre las posibilidades de la revolución a través, por ejemplo, de la segunda serie de la revista *Pasado y Presente* (1973); pero, además y, sobre todo, entrados los setenta, acompaña la reflexión de intelectuales de Argentina en el exilio en México, no solo sobre las causas de la derrota política de las



izquierdas; también en torno al análisis de la paulatina recomposición del dominio burgués. La principal contribución gramsciana en este período es el texto *Los usos de Gramsci* de Portantiero (1981), donde la cuestión de la crisis se coloca en primer orden.

b) *Crisis del neoliberalismo*: Desde fines de los años noventa hasta principios del siglo XXI. Hacia fines del siglo XX irrumpe el denominado movimiento antiglobalización, que impugnó abiertamente la promesa neoliberal. En nuestro país también se advierten, entrados los noventa, crecientes resistencias que serán un antecedente de la revuelta popular de 2001 contra el neoliberalismo. Luego de varios años de escasa exploración, la presencia de Gramsci comienza a gravitar. Entre otras manifestaciones del fenómeno, es posible indicar la formación de la Asociación Argentina Antonio Gramsci en el año 2000, los libros de Néstor Kohan (2004) o de Raúl Burgos (2004).

c) *Crisis político-económica desde 2008 hasta nuestros días*. En nuestro país, el conflicto en torno a la Resolución 125 en 2008, que enfrentó a la administración kirchnerista con la burguesía agraria, coincidirá con la recesión global desatada por la crisis de las hipotecas *subprime* en EEUU. A diferencia del período económico 2002-2007, a partir de ese momento la economía nacional no pudo retomar un crecimiento económico sostenido, mientras que el escenario político tendió a polarizarse. Desde entonces, la administración kirchnerista impugnó abiertamente ciertas formas establecidas o tradicionales de la mediación político-económica, una impugnación respondida por franjas conservadoras. En este convulsionado escenario, los estudios, traducciones, usos y debates sobre el sardo se multiplicaron. Corolario de esta creciente apelación, en 2017 se (re)funda la Asociación Gramsci Argentina.

Se podría decir que la publicación del libro de Baldacci en Italia (2017) y Argentina (2023) sucede en una época signada por el desencanto para la teoría crítica. En esta atmósfera, el título del libro, *Más allá de la subalternidad*, es una invitación a retomar la utopía y luchar contra la resignación. Son innumerables las contribuciones de la obra de Baldacci para un campo pedagógico como el argentino, tan propenso al uso de Gramsci en la construcción de utopías pedagógicas. Entre tantas, su complejo análisis del reconocido postulado gramsciano: “Toda relación de ‘hegemonía’ es necesariamente una relación pedagógica” (Cuaderno 10, I, 44). Con un detallado análisis, el autor concluye que en Gramsci el vínculo hegemonía/pedagogía no es necesariamente progresivo; puede tornarse conservador. Para mostrar esta posibilidad, repara en un concepto sumamente relevante entre los estudios gramscianos, pero no aún en el ámbito pedagógico: revolución pasiva. El vínculo pedagógico bajo el prisma de la revolución pasiva permite detectar las modalidades de pasivización de la iniciativa subalterna y la absorción de las demandas populares en clave de una “corrosión reformista” por parte de la burguesía. El detallado análisis del postulado funda la hipótesis central del libro: la

pedagogía se vuelve crítica solo en el interior de una nueva hegemonía y, por ende, en el interior de la filosofía de la praxis. Baldacci repara en una temática central entre los estudios gramscianos recientes: la traducción, y sostiene que entre filosofía de la praxis y pedagogía existe una traducibilidad recíproca. En el afán de luchar contra el sentido común, la filosofía de la praxis se torna necesariamente pedagógica.

Lejos de colocar a la pedagogía como un saber secundario, auxiliar o incluso instrumental, el autor la sitúa en el centro del proyecto político gramsciano. Esta operación solo es posible porque en lugar de aislar la cuestión educativa de la trama conceptual de los *Cuadernos*, Baldacci la indaga siguiendo el ritmo del pensamiento de Gramsci. Ante un campo educativo como el argentino, tan propenso, como ha sido dicho, al uso de Gramsci, el libro es una importante contribución para recorrer el conjunto de los *Cuadernos* desde un prisma educativo.

REFERENCIAS

- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Borges, J. L. (1956). Pierre Menard, autor del Quijote. En *Ficciones* (pp. 35-48). Buenos Aires: Emecé.
- Burgos, R. (2004). *Los gramscianos argentinos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Turín: Einaudi.
- Kohan, N. (2004). *Gramsci para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente.
- Portantiero, J. C. (1981). *Los usos de Gramsci*. México: Folios Ediciones.



Matías Manelli*



Hoy es mañana. Reflexiones sobre tiempo, escuela y jóvenes

Pedro Núñez

Buenos Aires
Editorial: Aique Educación
ISBN: 978-987-06-1056-4
1ª edición: 2023
Formato: 23 x 16 cm / 208 pp.

La paradoja que presenta el libro *Hoy es mañana. Reflexiones sobre tiempo, escuela y jóvenes* de Pedro Núñez sintetiza el desafío que atraviesa sus cuatro capítulos: producir un registro reflexivo y en perspectiva a partir de un momento inasible y para un fenómeno en movimiento. El momento a capturar es el de la pandemia de covid-19 y el fenómeno en movimiento al que asistimos es el de las transformaciones de la escuela secundaria y la experiencia juvenil.

Para ello, la figura de la carta de navegación es pertinente: el autor se sirve de la colección de herramientas teóricas y evidencia empírica producida en el marco de las disciplinas preocupadas por la cuestión educativa en las que se inserta, a la vez que apela permanentemente al cine y la literatura como recursos heurísticos, en pos de articular una bitácora sobre los cambios a los cuales asistimos. El eje articulador de la obra es el de la reconfiguración de los tiempos y espacios escolares en general y juveniles en particular.

Como punto de partida, el Capítulo 1 reconstruye el escenario actual del nivel secundario en América Latina y, particularmente, en Argentina. El estado de situación, plantea el autor, responde a distintos procesos que se desarrollaron en las últimas décadas y alteraron la configuración de los sistemas educativos. En este

* Abogado y profesor en Ciencias Jurídicas por la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO) y becario de doctorado UBACyT. Correo electrónico: mmanelli@derecho.uba.ar

punto, se destacan la extensión de la obligatoriedad hasta incluir el nivel secundario y el aumento sostenido de la matrícula producto de la expansión de la cobertura que resulta de dicha tendencia. Estos procesos no se dieron de igual modo en la región, sino que estuvieron siempre condicionados por la organización de los Estados y la administración de los recursos para el financiamiento educativo. Con independencia de ello, Núñez se ocupa de marcar los aspectos problemáticos que se presentan a partir de estas dinámicas: la masificación del nivel, en sociedades cada vez más desiguales y a través de circuitos educativos cada vez más diferenciados, se traduce en múltiples desigualdades, que se materializan tanto en el acceso al nivel como en la propia trayectoria por la escuela secundaria, con porcentajes considerables de intermitencia y una marcada desigualdad en términos de tasa de asistencia, condicionadas por las características socioeconómicas del estudiantado. Si la cuestión de la retención y el egreso representa un desafío y una tensión para el nivel secundario (por la persistencia de una matriz institucional excluyente y la manifiesta desigualdad en la oferta educativa en un sistema descentralizado y fragmentado), la pandemia de covid-19, ilustra el autor, no hizo otra cosa que visibilizar y exacerbar estas dinámicas preexistentes. Las estadísticas presentadas al respecto son elocuentes y muestran los desafíos por delante para la escuela secundaria ante los cambios de la población destinataria. Esta sistematización de la evidencia disponible no se presenta como un fin en sí mismo.

La marca distintiva del libro de Núñez es el juego que propone a partir de estos datos: las imágenes literarias dialogan con los referentes teóricos provenientes de la bibliografía especializada, que confluyen en una mirada integral y profunda sobre el fenómeno de la desigualdad. Al respecto, el autor repone la centralidad de la experiencia escolar en la conformación de las identidades y, en definitiva, de las experiencias vitales; las desigualdades en el acceso y las trayectorias en la escuela no son anecdóticas, sino que definen las formas de lo individual y lo colectivo que se proyectan en nuestras sociedades. En estas experiencias desiguales, marca el autor, el tiempo constituye una dimensión central. Es así que se detiene en los distintos aspectos que se implican en esta variable, como pueden ser: la disociación entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales, la intensidad (o calidad) del tiempo destinado al aprendizaje (incluyendo escenarios paradoja como el de las horas libres o bien el tiempo extrainstitucional para el estudio), las desigualdades socioculturales (como es el caso de las brechas de género) en el trabajo no educativo (específicamente, el trabajo doméstico y de cuidado), entre otros aspectos que condicionan y exhiben las complejidades que debemos tener presentes a la hora de pensar los ritmos institucionales. Estas problematizaciones son proyectadas sobre el momento de la pandemia, que se caracterizó por alterar los tiempos escolares con crudeza. Las respuestas institucionales a la virtualización de la escolarización en el contexto de emergencia fueron disímiles y mostraron, también, experiencias y, lo que es más, condiciones de posibilidad desiguales: propuestas con distintas cargas de trabajo sincrónico o asincrónico como postal de las experiencias diferenciadas y obstáculos materiales en cuanto a conectividad como marcas de las posibilidades desiguales.



Por su parte, el Capítulo 2 presenta discusiones conceptuales vinculadas con las transformaciones culturales que se dieron en el sistema educativo y, consecuentemente, se exploran allí distintas dinámicas de temporalidad producidas en lo escolar como resultado de la imbricación entre la propuesta institucional de la escuela secundaria y las experiencias juveniles. Esta relación resulta fundamental, en términos del autor, para comprender a la escuela secundaria en su especificidad, y es por ello que el libro ofrece coordenadas teóricas para definir el tiempo como un elemento estructurante de la gramática escolar, y a la escuela, en definitiva, como clave para entender a esta institución en cuanto transmisora de conocimientos y reguladora de conductas. Luego, el autor pone en juego dichas coordenadas para caracterizar las experiencias escolares juveniles. En primer término, destaca que las múltiples dimensiones de desigualdad que ingresaron a la escuela secundaria en el marco de su masificación se proyectaron, a su vez, en un sistema educativo fragmentado, que ofrece oportunidades diferenciadas para estudiar y distintas condiciones para el acceso (distintos formatos institucionales, diferencias en cuanto a los recursos e incluso diferenciación de circuitos dentro de una misma escuela). Ya sean explícitos o más sutiles, los mecanismos que operan dentro de los distintos formatos contribuyen a la segmentación del estudiantado y se suman a los factores generales mencionados en el capítulo anterior. En este orden de ideas, el autor repara en una dinámica circular que reproduce esta segmentación: a las condiciones materiales se incorporan las simbólicas, expresadas en las valoraciones que las familias hacen de cada circuito educativo y los proyectos y expectativas asociados a cada formato (como puede ser el clivaje público/privado, pero también la modalidad técnica, o bien la pertenencia a una universidad nacional).

En segundo lugar, se exploran las dimensiones que hacen al trayecto particular por el nivel secundario. Allí, Núñez recupera distintos abordajes cualitativos que le permiten sostener que los jóvenes reconocen a la escuela secundaria, más allá de las discusiones vigentes sobre su finalidad, como una instancia bisagra de “una burbuja a otra”. Es en ese sentido que el libro pone sobre la mesa el carácter central de la escuela en la conformación de la cosmovisión juvenil, que en la especificidad de este nivel implica nuevas instancias de socialización, nuevas prácticas y nuevos ritmos. La reflexión, en este caso, pasa invariablemente a la pandemia, período durante el cual se intensificó el debate educativo alcanzando un lugar inédito en la agenda pública. El libro presenta una lectura crucial sobre este hito: la suspensión de la escolaridad presencial supuso la resignación de un valor central de este dispositivo: la grupalidad, el encuentro con otros y el reconocimiento de ciertos estándares teóricos y prácticos relativos al trabajo docente. En este sentido, los distintos abordajes sobre el período recapitulados por Núñez parecen atestiguar una suerte de *duelo* por el aula ausente: la reivindicación del rol de los espacios de representación gremial estudiantil y los órganos tutoriales de gestión de la convivencia escolar en la contención de los estudiantes; la preocupación por la falta de clases sincrónicas como soporte del trabajo escolar; el desgaste debido al esfuerzo por replicar las temporalidades

institucionales presenciales ante la *domesticación* del espacio escolar; o las dificultades para conciliar la actividad académica y la vida familiar, son aspectos que se presentan como postales de la articulación de una relación difícil, y acaso también paradójica, entre el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias y la aspiración a una continuidad respecto de la escolaridad presencial. Como corolario, se reflexiona sobre la desigualdad que se da, también, con relación a las expectativas de futuro en los estudiantes conforme los distintos clivajes confluyen en la fragmentación del sistema educativo, lo que consume una suerte de itinerario por el ayer, hoy y mañana de la escuela.

El Capítulo 3 desarrolla un punto particular de la experiencia juvenil en la escuela secundaria: los procesos de politización que en ella tienen lugar. Si la pandemia demanda una carta de navegación, aquí el libro propone otra figura: la de un mapa a remarcar, para caracterizar las formas de sociabilidad juvenil y las formas en las que se configuran las experiencias en la institución escolar. Tras una historización de la relación ciudadanía/escuela (constitutiva de los sistemas educativos), Núñez repasa algunas de las complejidades asociadas al rol de la escuela respecto de la construcción de la ciudadanía: la consagración del par igualdad/diversidad, la consolidación de perspectivas de ciudadanía *en común* en un contexto en el que el sistema educativo “ha perdido la capacidad de imposición de un orden simbólico” (p. 114) y el desafío que tiene, en definitiva, un sistema educativo fragmentado para un mundo fragmentado. El autor apela en este marco a una definición amplia de ciudadanía para comprender los múltiples elementos asociados a ella, tales como la convivencia, la democracia y la configuración de las corporalidades, entre otros, y, además, deja en claro que la imposibilidad de establecer una definición cerrada de ciudadanía no es otra cosa que una exhortación a indagar los intereses, demandas y formas de organización a partir de los cuales la ciudadanía, escurridiza, se despliega en las tramas escolares.

El libro recorre, en este sentido, la imbricación mutua entre la agenda pública y la agenda juvenil, las demandas centrales del colectivo en los últimos años y las dinámicas de los distintos espacios para la formación ciudadana, los cuales se diferencian por sus marcos tutelares, pedagógicos o autónomos. El material empírico producido por el autor y su equipo de trabajo en los últimos años permite reconocer preocupaciones comunes acerca de las cuestiones de género y diversidades, curriculares e institucionales, proyectadas en distintos reclamos. La recapitulación de las investigaciones recientes sobre estos temas no es esquemática, sino que permite al autor marcar algunos trazos en el mapa propuesto al comienzo: el desdibujamiento del límite entre la identidad juvenil y estudiantil, las tensiones entre la propuesta institucional-docente y la circulación de las voces juveniles y los formatos y repertorios performativos, son (apelando a un término del autor) viñetas de tiempos suspendidos, espacios expandidos o alterados y límites borronados.

En línea con los capítulos anteriores, la pregunta por la pandemia sostiene la misma hipótesis. Distintas aproximaciones regionales y nacionales muestran tendencias asociadas a la politización a través de las agendas de género, con la



emergencia de expresiones reaccionarias como reverso. En este punto, la pandemia tampoco es leída como un quiebre, sino más bien como un momento de exacerbación de conflictos y tensiones previas, en la sociedad y en la escuela.

Más allá de la advertencia sobre el alcance de las dinámicas de participación estudiantil institucionalizadas en el sistema educativo en general, que el autor se ocupa de hacer desde la definición amplia de ciudadanía que asume, la participación estudiantil parece haber sido interpelada particularmente por el contexto de pandemia. Los Centros de Estudiantes (espacios de participación estudiantil por definición) se reorganizaron, durante la emergencia sanitaria, como espacios para el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles. Esta referencia no es menor respecto del juego de temporalidades que el libro propone, ya que deja en claro que el presente escolar como máquina para proyectar futuros tuvo que ser *más presente*.

La pospandemia, sostiene el autor, muestra las instancias de formación ciudadana, sin importar cuáles sean estas, como claves para la conformación de las cosmovisiones juveniles. Como cierre del capítulo, la centralidad de la escuela como espacio de socialización, politización y aprendizaje de derechos es clara, pero las preguntas sobre el impacto de la pandemia quedan abiertas. Aquí el libro hace palpable su valor y aporte: ante la falta de respuestas concretas, el acervo de conocimiento disponible y la interrelación reflexiva que el autor realiza sí trazan lecturas posibles.

Acaso el Capítulo 4, que cierra el libro, sea el que muestre con mayor claridad las aspiraciones de su autor. En él se presenta un conversatorio que incluye a académicos del área, miembros de equipos directivos escolares, docentes y estudiantes, sobre tres grandes ejes: (i) sentidos y experiencias en torno a la escuela secundaria; (ii) experiencias significativas para los procesos de enseñanza y aprendizaje; y (iii) desafíos a futuro para la escuela secundaria y las políticas educativas. El intercambio cumple el rol de cierre de la obra, ya que las ideas que allí se comparten parecen ser la encarnación, en la voz de los agentes de la comunidad educativa, de las distintas reflexiones que se hilvanan en el libro. La escuela como lugar de encuentro, como organizadora de experiencias, como eje, hace volver una y otra vez a las claves presentadas por Núñez en torno a la problematización del espacio, el tiempo y lo juvenil. Sobre el final, las coordenadas introducidas en los capítulos anteriores organizan la lectura y permiten reconocer, en las percepciones de los profesionales de la educación (y los jóvenes), preocupaciones comunes y preocupaciones por lo común.

En síntesis, el libro constituye un aporte significativo que, escrito desde el campo académico y con los materiales producidos en él, no pretende agotarse en el circuito cerrado en el cual, a veces, este tipo de producciones puede caer, sino que se presenta como una propuesta de conversación con la comunidad educativa, como la que clausura el libro.



INTRODUCCIÓN

La sección *Recursos* tiene el objetivo de poner a disposición de las lectoras y los lectores de nuestra *Revista Argentina de Investigación Educativa* diversas herramientas de relevancia académica para un público interesado en el mundo de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. En este caso, ponemos a disposición un catálogo de revistas académicas nacionales e internacionales. Para el caso de las revistas argentinas, la fuente principal de la que se extrajo la información es el trabajo “Base de datos. Revistas argentinas de educación”, editado en Santa Fe, en febrero de 2018, por el Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (Baraldi, 2018).

REVISTAS INTERNACIONALES

REVISTA EDUCAÇÃO EM PÁGINAS (BRASIL)

A *Revista Educação em Páginas* tem como base a ampla área das Ciências Humanas e tem como foco a Área da Educação. Nesse sentido, a referida revista publica artigos, resenhas, entrevistas, ensaios e conferências relacionados aos diferentes campos de estudo e pesquisa em Educação, em suas diferentes formas de manifestação. Assim, não se restringe a um único campo temático da Educação, mas se estende a todos os diversos objetos de estudo presentes na pesquisa em Educação. ISSN: 2764-8028 - DOI: 10.22481/redupa - Criação: jul. 2022 - Área: Educação - Submissão de manuscritos: contínua - Periodicidade de publicação: fluxo contínuo. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/index>

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (RELIEVE) (ESPAÑA)

RELIEVE es la primera revista electrónica de España (nació en 1994). Tiene una orientación académica y es totalmente gratuita. Su principal esponsor económico es su organización matriz, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) y está incluida en la colección de revistas científicas de la Universidad de Granada. Es un instrumento de comunicación para la comunidad educativa, en particular en temas de *investigación* y de *evaluación educativa*, entendidas en un sentido amplio. Se publican dos números anuales de manera continua en castellano y en inglés. Como procedimiento de garantía de la calidad y de ajuste a los objetivos de la revista, los artículos que se remitan para su eventual publicación serán evaluados por especialistas en el tema siguiendo la modalidad de revisión de *dobles ciegos* (garantizando el anonimato para autores y revisores durante el proceso editorial).

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/index>

REVISTA EDUCACIÓN, POLÍTICA Y SOCIEDAD (ESPAÑA)

La *Revista Educación, Política y Sociedad (REPS)* difunde trabajos que aborden temas de relevancia en el ámbito de la política educativa y de la educación como práctica relacionada con la construcción social. Son de interés los trabajos que ofrezcan una perspectiva amplia, interdisciplinar, histórica y problematizadora de la educación en el marco de las ciencias sociales en general y sus debates.

Tiene una periodicidad semestral. Los números son publicados al inicio de cada semestre. Se publica en castellano y en portugués.

Editada por el Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES), Universidad Autónoma de Madrid.

<https://revistas.uam.es/reps>

AULA. REVISTA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (ESPAÑA)

AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca es una revista de educación fundada en 1985 y cuyo tema son los estudios sobre enseñanza e investigación educativa. Su primera etapa se cerró con el volumen 14 (2002) en el año 2007. En 2009 se inició una segunda etapa caracterizada por la inclusión en todos sus volúmenes de una monografía en torno a un tema de actualidad y de una sección de miscelánea bajo el título de Estudios. Tiene una periodicidad anual y publica los textos en castellano, inglés y portugués, aunque todos sus artículos llevan, además, el título, el resumen y las palabras clave también en inglés.



Los artículos de *Aula* están indexados en Dialnet, Education Source (EBS-CO), Family Studies Database (NISC), ISOC y REDIB. Además, la revista aparece evaluada en Latindex (Catálogo 2.0) y en CIRC (Grupo B) y figura también en los portales de información Sherpa/Romeo (blue), Dulcinea (blanco) y DOAJ.

<https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402>

RIITE REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA (ESPAÑA)

La Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE) es una revista electrónica y de acceso abierto que surge en 2016 con la finalidad de promover y compartir los avances en investigación en el área de la tecnología educativa. Se interesa en la difusión de investigaciones en sus diversas fases del proceso y dar visibilidad a proyectos (financiados y no financiados), estudios, experiencias, ensayos y reseñas relacionadas con el área. Tiene un carácter semestral (junio y diciembre).

Este proyecto aparece vinculado al programa de “Doctorado Interuniversitario en Tecnología Educativa” y al “Máster Interuniversitario en Tecnología Educativa: E-Learning y Gestión del Conocimiento”, programas en los que participan la Universidad Rovira i Virgili, Universidad de las Islas Baleares, Universidad de Lérida y Universidad de Murcia.

El equipo de edición es el GITE, Grupo de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia, responsable de ambos programas formativos de máster y doctorado en dicha Universidad.

<https://revistas.um.es/riite/index>

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (ESPAÑA/UNESCO)

Los objetivos de la revista son colaborar en la difusión de la investigación educativa sobre Educación para la Justicia Social; favorecer la utilización de los resultados de la investigación para una mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas enfocada a la Justicia Social; fomentar la realización de investigaciones educativas de calidad sobre Educación para la Justicia Social y colaborar en el debate sobre problemas de investigación educativa actual y la justicia social en educación.

La Revista Internacional de Educación para la Justicia Social publica artículos originales e inéditos que versen sobre justicia social y sus implicaciones en los distintos ámbitos educativos escritos en castellano, portugués o inglés. Dichos artículos podrán ser:

- Investigaciones de carácter empírico elaboradas desde cualquier enfoque metodológico y disciplina (educación, psicología, sociología, economía, historia, etc.) y enfocadas a la justicia social y la educación.

- Revisiones de literatura de calidad (especialmente meta-análisis).
- Descripciones de experiencias de educación para la justicia social.
- Artículos teóricos sobre educación para el cambio social.
- Recensiones de un libro, artículo u otro tipo de documento relacionado con los temas de la Revista.

<https://revistas.uam.es/riejs>

REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL (BRASIL)

A *Revista Práxis Educacional* é um periódico em fluxo contínuo, eletrônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros. Seu objetivo central é divulgar pesquisas e estudos vinculados ao campo da educação, desenvolvidos por pesquisadores de diferentes contextos educacionais do Brasil e do exterior. A revista não cobra nenhum tipo de taxa para a publicação dos textos.

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/index>

BORDÓN. REVISTA DE PEDAGOGÍA (ESPAÑA)

Bordón. Revista de Pedagogía es una revista científica, del ámbito de la educación editada por la Sociedad Española de Pedagogía. Desde su fundación en 1949, pretende cubrir un ámbito multidisciplinar para el intercambio de ideas y experiencias y para la reflexión compartida entre todas las especialidades en las que se produce la investigación, el pensamiento pedagógico y la acción educativa.

Es una de las revistas decanas de educación de España que ha mantenido su reconocimiento y prestigio ininterrumpidamente desde su origen, obteniendo tradicionalmente una buena valoración en la evaluación de méritos de investigación. Ha sabido adaptarse a la rápida evolución de las revistas, publica en formato electrónico (PDF, HTML y XML) e impreso, y se encuentra indizada en las dos bases de datos internacionales más importantes: WEB OF SCIENCE (ESCI) y SCOPUS (SJR).

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/index>

EDUCACIÓN EN CIENCIAS BIOLÓGICAS (URUGUAY)

La revista se edita desde 2016 por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), de Uruguay. El propósito es comunicar trabajos originales e inéditos que propendan a actualizar,



estimular y promover la mejora de la enseñanza en este campo del saber en diferentes niveles educativos, desde el primario al superior. La investigación sobre la educación científica y su comunicación académica son sustentos formativos claves en el desempeño profesional docente. En este sentido, ofrecer un espacio para establecer diálogos contextualizados, anclados en la realidad nacional y regional, se espera potencie una mirada integrada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles educativos.

<http://ojs.cfe.edu.uy/>

LA REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (ESPAÑA)

Es una publicación académica arbitrada y editada por la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid y el servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Su primer número apareció en octubre de 2012 ante la necesidad de contar con un cauce para la difusión de investigaciones de calidad que entienden la Educación como un motor de transformación social.

<https://revistas.uam.es/riejs>

REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH (RER) (ESTADOS UNIDOS)

Esta revista publica revisiones críticas e integradoras de la literatura de investigación relacionada con la educación, incluidas las conceptualizaciones, interpretaciones y síntesis de la literatura y el trabajo académico en un campo ampliamente relevante para la educación y la investigación educativa. Publicación de la American Educational Research Association, organización fundada en 1916.

<https://journals-sagepub-com>

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (BRASIL)

Publicación de ANPED (Asociación Nacional de Postgrado e Investigación), ofrece artículos académicos y científicos, y está orientada a la mejora de intercambio académico dentro un escenario nacional e internacional. Su público principal son profesores, tutores e investigadores de la educación, así como estudiantes de grado, graduados y posgraduados de las ciencias sociales y humanas. Sus áreas de interés son la educación primaria y secundaria; la educación superior y las políticas educativas; los movimientos sociales y la educación. Es una publicación trimestral.

<http://www.redage.org/publicaciones/revista-brasileira-de-educacao>

REVISTA PERFILES EDUCATIVOS (MÉXICO)

Es una publicación especializada en el campo de la investigación educativa. Su finalidad es fomentar el intercambio y el debate académico en el campo de la educación en el ámbito iberoamericano. Se encuentra abierta a todos los desarrollos de las ciencias de la educación, impulsando la difusión de trabajos originales, resultados de procesos rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, especialistas, profesores y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo. *Perfiles Educativos* publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación educativa.

http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/index

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (MÉXICO)

La *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* es una publicación electrónica cuatrimestral de libre acceso, coeditada por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la UNAM, y Universia. Es un espacio en el que convergen análisis e investigaciones originales acerca del acontecer de la educación superior en Iberoamérica. Cuenta con los parámetros de una revista científico-académica de calidad, y tiene como meta ser referencia para investigadores, académicos, estudiantes, autoridades educativas y tomadores de decisiones de la región, respecto a los temas inherentes al campo de la educación superior.

La *RIES* está abierta a todos los planteamientos que sean resultados de investigación, documental o empírica, cuyo objeto sea estudiar desde cualquier enfoque, escuela de pensamiento, disciplina o multidisciplinaria algún aspecto de los sistemas, proyectos e instituciones de educación superior. Así, publicará trabajos referidos a políticas internacionales y nacionales, estudios comparativos, cobertura, formación profesional, vinculación, financiamiento, evaluación, acreditación, calidad, gobernanza y gobernabilidad, planeación y gestión, etcétera.

Su formato digital de libre acceso, y la plataforma de edición en línea Open Journal Sistem (OJS), la colocan a la vanguardia de las revistas especializadas en el tema, pues permite una difusión en gran escala. Las colaboraciones que se publican respaldan su rigor científico y académico en la evaluación de prestigiados investigadores iberoamericanos. La *RIES* cuenta con seis secciones: Territorios, Genealogías, Contornos, Resonancias, Visiones y Archivos.

<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries>

REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (MÉXICO)

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de



educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. Su objetivo principal es ser un espacio de comunicación y diálogo entre investigadores, estudiantes de grado y posgrado, así como de profesionales del área educativa.

La *RMIE* no cobra a los autores ningún tipo de costo por el procesamiento o el envío de artículos. Todo el contenido publicado pasa por un proceso de revisión por pares doble ciego, lo cual garantiza la calidad de cada una de las contribuciones, que pueden ser presentadas dentro de los siguientes formatos: artículos de investigación y reseñas críticas. La edición se encuentra a cargo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE), y cuenta con una versión impresa (ISSN 1405-6666) que puede ser adquirida en la sede del COMIE (publicaciones@comie.org.mx), así como una versión electrónica (2594-2271) en acceso abierto disponible en: (<http://www.comie.org.mx/revista>).

<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/index>

REVISTA CADERNOS DE PESQUISA (BRASIL)

Publicación de la Fundação Carlos Chagas

Es una revista de estudios e investigaciones educativas. Tiene como objetivo divulgar la producción académica sobre educación, género y raza, propiciando el intercambio de informaciones y el debate sobre las principales cuestiones y temas emergentes de esa área. Privilegia la diseminación de investigaciones realizadas en el país, aunque publique también estudios provenientes del exterior.

<https://www.scielo.br/j/cp/>

REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA (BRASIL)

É uma revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Aceita para publicação artigos inéditos na área educacional, resultantes de pesquisas de caráter teórico ou empírico, ou de revisões da literatura, caracterizadas por diálogo consistente com o campo educacional e a área de estudos a que se filiam, pelo detalhamento do trabalho conceitual e metodológico, pela explicitação dos processos analíticos, bem como pela relevância das contribuições para o desenvolvimento dos conhecimentos em Educação. Tem sido editada ininterruptamente desde 1975, originalmente como *Revista da Faculdade de Educação*, e com o título atual desde 1999. Passa a ser uma publicação apenas *on-line* em 2017. A partir de 2018, é editada de forma contínua em volume único anual. Seu volume se encontra organizado em seções, que reúnem, especificamente, artigos, entrevistas, traduções, editorial, entre outros gêneros. Os artigos podem ainda ser reunidos em seções temáticas, em função das proximidades de tratamento de temas que se evidenciem como de especial interesse numa determinada conjuntura.

<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>

EDUCATIONIS MOMENTUM (PERÚ)

Es una revista (ISSN: 2414-1364) de carácter científico editada por el Departamento de Educación de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú). Su objetivo es difundir trabajos de investigación en el ámbito educativo –especulativos o empíricos– que sirvan de fundamento para un debate basado en evidencia y como insumo para la toma de decisiones. Está dirigida a especialistas, académicos, delineadores de políticas, autoridades en educación pública y privada, miembros de organizaciones no gubernamentales, directores y docentes escolares, y estudiantes de Educación o ciencias afines. A la fecha se encuentra indexada en ROAD y Clase.

<http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum>

REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (REPÚBLICA DOMINICANA)

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)* es la revista académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), institución estatal responsable de la formación de los docentes requeridos por el sistema educativo dominicano. La publicación inició en 2016 bajo el nombre de *Revista del Salomé. Revista Dominicana de Educación* (primera época). La *RECIE* publica artículos académicos sobre formación docente, diseño curricular, diagnóstico educativo, políticas educativas nacionales e internacionales, procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje en entornos de vulnerabilidad. Pretende contribuir al desarrollo de las teorías y de las soluciones a problemas educativos de la región caribeña y de otros espacios geográficos. Investigadores y profesionales de la educación tienen a su disposición esta herramienta para dar a conocer sus trabajos de investigación educativa.

<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie>

MAMAKUNA. REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS (ECUADOR)

Es una publicación académica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a divulgar a nivel nacional e internacional experiencias pedagógicas de alta calidad, generadas por docentes investigadores tanto nacionales como extranjeros, en los siguientes formatos:

- Experiencias pedagógicas que describen procesos, procedimientos, estrategias, metodologías, técnicas, talentos, roles y recursos empleados en el desarrollo de la experiencia que se presenta.
- Análisis de buenas prácticas pedagógicas.



- Análisis de casos de prácticas pedagógicas.
- Sistematizaciones de experiencias pedagógicas.

El objetivo principal de *Mamakuna* es la divulgación, en lenguaje totalmente accesible, de experiencias pedagógicas aplicadas y selectas revisiones del estado de la cuestión; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

Posee una periodicidad semestral y se edita en versión electrónica (e-ISSN: 2773-7551), en idioma español, inglés, quichua y shuar, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

Está dirigida a docentes nacionales y extranjeros de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas, cuyos intereses se encuentren relacionados a la mejora e innovación de sus prácticas pedagógicas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/about>

RUNAE. REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (ECUADOR)

La revista *RUNAE* es una publicación científica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a difundir a nivel nacional e internacional resultados de investigación de alta calidad, generados por investigadores tanto nacionales como extranjeros, dentro de las Ciencias de la Educación, en siguientes líneas específicas:

- Educación-Cultura-Sociedad-Ciencia y Tecnología.
- Procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Diseño, desarrollo y evaluación del currículo.
- Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica.
- Desarrollo profesional de los docentes.
- Políticas y sistemas educativos en América Latina y el Caribe, en el marco de la educación comparada e internacional.
- Organización escolar y contextos educativos.
- Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana.
- Educación bilingüe e intercultural.

El objetivo principal es la difusión de resultados de investigación aplicada y selectas revisiones del estado de la cuestión; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

La revista posee una periodicidad anual y se edita en versión electrónica (ISSN-L No. 2550-6854), en idioma castellano, inglés, portugués y francés, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

RUNAE está dirigida a investigadores nacionales y extranjeros cuyos intereses académicos se encuentren relacionados con el campo de la educación, a docentes de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/index>

REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN (COLOMBIA)

Es una publicación cuatrimestral a partir del 2020 (hasta el año 2019 semestral) de la Subdirección de Gestión de Proyectos –Centro de Investigaciones– de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), que data de 1978. Está orientada principalmente a la divulgación de trabajos inéditos de investigación educativa, revisiones sistemáticas de la literatura y estudios teóricos sobre el campo de la educación y la pedagogía. Trabaja cada cuatro meses bajo la modalidad de dossier con un editor invitado para su organización. Los artículos del dossier ocupan cerca del 50% del total de artículos contenidos en cada número. La revista trabaja bajo la característica de publicación incremental, lo que significa que algunos artículos podrán estar disponibles en plataforma en números futuros de forma anticipada. El público al que se dirige contempla a los especialistas en temáticas educativas y pedagógicas, al magisterio en general y a estudiantes universitarios de pregrado y posgrado en las áreas de educación, ciencias sociales y humanidades.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/index>

REVISTA DOCENCIA (CHILE)

Revista del Colegio de profesoras y profesores de Chile, hacia un movimiento pedagógico nacional.

<http://revistadocencia.cl/web/>

REVISTA RECHERCHE & FORMATION (FRANCIA)

Destinée aux chercheurs, formateurs, enseignants, universitaires français et étrangers, la revue Recherche & formation permet de faire connaître des recherches, des expériences, des innovations, des publications et des manifestations récentes dans le domaine de la formation. Les articles publiés par la revue Recherche & formation sont des articles scientifiques présentant des résultats de recherche; ils sont retenus selon les procédures en vigueur dans les revues scientifiques et validées par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES).

<https://journals.openedition.org/rechercheformation/>



REVISTA CUBANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CUBA)

La *Revista Cubana de Educación Superior (RCES)* tiene el objetivo de publicar los resultados de estudios e investigaciones sobre la Educación Superior y está dirigida al personal tanto docente como administrativo. Los artículos enviados para que se considere su posible publicación en ella deben abordar los siguientes campos temáticos: Políticas y estrategias de la Educación Superior, donde se tratan temas relacionados con el desarrollo, la descentralización, la privatización y la estructura de los sistemas universitarios, así como el acceso a estos; el empleo en instituciones de Educación Superior; las concepciones acerca de la formación profesional y los cambios en general llevados a cabo en la Educación Superior; Educación Superior, donde se abordan temas relacionados con la pedagogía, la psicología, los planes de estudio, la evaluación del rendimiento de los estudiantes, los libros de texto, la didáctica, los métodos de enseñanza, el estudio y el trabajo y las tecnologías.

https://redib.org/Record/oai_revista4208-revista-cubana-de-educaci%C3%B3n-superior

REVISTA DE PEDAGOGIE/JOURNAL OF PEDAGOGY (ROMANIA)

Journal of Pedagogy (Revista de Pedagogie) is an open access biannual peer reviewed international publication issued by the “National Center for Policy and Evaluation in Education” (Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație). Journal articles and book reviews are dedicated to topics from the field of education sciences: educational policy, philosophy of education, educational theory, curriculum, assessment in education, school management, continuing education, career counselling and guidance, cross-cutting issues.

<https://revped.ise.ro/en/>

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ/ANKARA UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES) (TURQUÍA)

Ankara University Journal of Educational Sciences is a national scientific journal that has been listed in some international indexes in the field of educational sciences. It is the first scientific journal in the field of educational sciences, and it has been regularly published for fifty years. The journal is published three issues, April, August and December, and the articles, which have been issued a decision to publish, are published as Online First. Articles in the field of educational sciences and teacher education are published in the journal. Original and current research articles are published in each issue. Besides, two review articles at most are also published in each issue. The articles deemed appropriate in terms of form and spelling rules are subject to plagiarism control. Plagiarism control is conducted through iThenticate

packaged software in *JFES*. Similarity rates of the articles must be less than 10% in iThenticate software (except for journal template, references; and citations from the same source –including own products– should be less than 3%). The official language of the journal is Turkish; English, French and German articles are also published. The journal accepts articles from Ankara University Faculty of Educational Sciences and researchers from home and abroad. The blind review process is maintained for articles that are not rejected in the first evaluation. The article applicants should include ORCID numbers of the authors and they should be written according to the guide for authors. Write the ORCID numbers of the authors and to upload the Minutes of Copyright Cycle to the system using the article writing guide. The authors should also load Copyright Notice Form to the website of the journal.

The journal is published both electronically (E-ISSN 2458-8342) and in print (ISSN 1301-3718), and everyone from all over the World can benefit from the journal through Open Access.

JFES is indexed in ULAKBİM TR Dizin, EBSCO Host, ProQuest.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/auebfd>

EGİTİM VE BİLİM/EDUCATION AND SCIENCE (TURQUÍA)

As one of the prestigious journals on education since 1976, *Education and Science Journal* has been currently –as of the year 2014– being published under institutional structure of TEDMEM. *Education and Science Journal* is published quarterly. As subject to preannouncements, it has been scheduled that two special issues will be published, starting from 2014, per year on regular basis as well. Themes of special issues are determined, by taking into consideration of actual needs, problems and discussions on education, with a purpose of stimulating new researches that may provide guidance on the field of education.

Education and Science Journal has a vision of making contribution to build an education system through which all children/individuals, primarily in our country and in the world later, would become happy, and would be furnished with knowledge and skills that all individuals need. The journal strives for increasing number of academic studies that offer concrete solutions for various areas of education that requires improvements, for all levels of education starting from pre-school up to university level, and that provide support for improvements in the field of education, and that could make contribution to professional improvement of teachers and academicians.

<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/index>

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (INTERNACIONAL)

La *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)* es una publicación científica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Publica volúmenes



cuatrimestrales con artículos originales en castellano o en portugués, en los que se recogen las opiniones actuales más destacadas sobre temas educativos y experiencias innovadoras de nuestra región. De esta forma, lleva desde el año 1993, difundiendo a nivel internacional los avances en investigación e innovación más relevantes.

Cada número monográfico de la revista está conformado por una selección de artículos, recibidos a través de convocatorias públicas sobre una temática en concreto. La coordinación de los números monográficos corre a cargo de uno o varios especialistas de reconocido prestigio en esa área de la educación.

La *RIE* también edita números extraordinarios que complementan a los monográficos en otras áreas educativas. Estos números especiales, conformados por artículos recibidos en la redacción a través de convocatorias libres, son seleccionados, tras someterse, al igual que los monográficos, a una estricta política de evaluación científica de acuerdo a los estándares internacionales.

<https://rieoei.org/RIE>

PAEDAGOGICA HISTORICA (INTERNACIONAL)

A trilingual journal with European roots, *Paedagogica Historica* discusses global education issues from an historical perspective.

Topics include: Childhood and Youth; Comparative and International Education; Cultural and Social Policy; Curriculum; Education Reform; Historiography; Schooling; Teachers; Textbooks; Theory and Methodology; The Urban and Rural school Environment; Women and Gender Issues in Education.

The journal thrives on contributions from top class authors including specialists in Antiquity, the Middle Ages, and the Modern Period. It encourages social, cross-cultural and historical-comparative approaches and prides itself on content that displays meticulous attention to theoretical and methodological developments. Papers are published in English, French and German.

<https://www.tandfonline.com/toc/cpdh20/current>

REVISTA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SOSTENIBILIDAD (ESPAÑA)

La *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad (REAyS)* pretende contribuir al desarrollo del conocimiento en el ámbito de la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad, tanto en un plano teórico como aplicado. Su finalidad es contribuir desde la investigación educativa a un mundo más sostenible, es decir, con mayor calidad ambiental, más justo socialmente y con una economía equitativa y viable a largo plazo.

Sus trabajos abarcarán todo el espectro del sistema educativo, así como investigaciones asociadas a procesos formativos en contextos no formales o

extra-académicos. Con especial relevancia hacia estudios orientados a la formación de educadores y la consolidación de un cuerpo de conocimiento que sustente y oriente esta formación.

<https://revistas.uca.es/index.php/REyS>

AMBIENTALMENTE SUSTENTABLE. REVISTA CIENTÍFICA GALEGO-LUSÓFONA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (ESPAÑA)

ambientalMENTE sustentable, revista editada pola Universidade da Coruña, CEIDA e Universidade Federal do Mato Grosso ten como finalidade difundir ensaios, estudos, investigacións e experiencias innovadoras enmarcadas no campo da Educación Ambiental.

É unha revista de carácter científico arbitrado por pares que publica traballos orixinais que contribúan ao avance da disciplina.

ambientalMENTE sustentable nace no ano 2006 coa ambición de defender os idiomas galego e portugués como vehículo para a divulgación do saber científico.

Mantén unha política de apoio e intercambio con outras revistas científicas.

ambientalMENTE sustentable non comparte necesariamente as opinións e xuízos dos traballos publicados.

<https://revistas.udc.es/index.php/RAS/issue/view/ams.2020.27.2>

REVISTA IHITZA (ESPAÑA)

El colectivo de profesionales de la educación ambiental es el público al que prioritariamente se dirige la revista, pues resulta evidente que es el medio más eficaz para conseguir la efectiva ambientalización de los currículos y de la organización de los centros.

Sin embargo, una percepción moderna de la escuela nos obliga a entenderla como una comunidad educativa con una clara proyección en la vida familiar y abierta a su entorno próximo, pueblo o barrio. Por ello, colectivos clave de esa comunidad como las madres, padres y alumnado cuentan con páginas específicas en *IHITZA*.

<https://www.euskadi.eus/informacion/revista-ihitza/web01-a2inghez/es/>

THE JOURNAL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION (INTERNACIONAL)

The *Journal of Environmental Education (JEE)* is a bimonthly, international forum for critical and constructive debate on all aspects of research, theory and praxis in environmental and sustainability education and related areas. The journal publishes refereed research papers that include quantitative, qualitative,



mixed, and post-qualitative, as well as philosophical and theoretical analyses. *JEE* also invites work that employs alternative research approaches, such as post-human and transhuman research, transgressive inquiry, diffractive analysis, social cartography, and other innovative lines of inquiry.

<https://www.tandfonline.com/toc/vjee20/current>

ECOPEDAGÓGICA (MÉXICO)

Ecopedagógica es una revista de divulgación de educación ambiental, del Área Académica “Diversidad e Interculturalidad” de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, México, que tiene entre sus objetivos informar, sensibilizar y concientizar sobre los distintos aspectos relacionados con la *educación ambiental*. La revista tiene una modalidad abierta, de acceso gratuito, en línea, dirigido a todo público interesado en conocer más sobre la educación ambiental; además de servir de apoyo a estudiantes y profesores de los distintos niveles educativos.

Ecopedagógica tiene una periodicidad semestral. Desarrolla una diversidad de temas que en la actualidad es indispensable conocer, ya que la especie humana es la responsable del deterioro del medio ambiente, pero también tiene la capacidad de preservar la continuidad de las condiciones favorables para la vida en el planeta.

La revista cuenta con diversos materiales novedosos como artículos, videos, entrevistas, reportajes, entre otros.

<https://ecopedagogica.upnvirtual.edu.mx/>

EDUCAÇÃO AMBIENTAL (BRASIL)

A *Educação Ambiental* (Brasil) - EABRA [Brazilian Environmental Education] (ISSN: 2675-3782) é um periódico destinado a publicação de artigos (científicos, de revisão bibliográfica, relatos de experiência, notas científicas), sendo estes resultados de pesquisas originais e inéditas nos diferentes ramos das Educação Ambiental e seus pares.

<https://educacaoambientalbrasil.com.br/index.php/EABRA>



REVISTAS NACIONALES

REVISTA SIETE 3 SIETE. TERRITORIO DE LIBERTAD

Revista del sindicato SUTEBA

Territorio, entendido más allá de una demarcación geográfica, como espacio de relaciones sociales, de vínculos humanos, de historia, de culturas, de identidades.

Libertad, lo que nos permite soñar con aquello que corre los límites, que abre la posibilidad de imaginar lo utópico, que nutre la voluntad de gestar en cada tiempo lo contrahegemónico.

Territorio donde, en este tiempo histórico, se construye *libertad*.

<https://revista.suteba.org.ar>

PUBLICACIONES DE LA COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA

Ministerio de Educación de la Nación, Argentina

Las acciones de la Coordinación son:

- Realización de estudios e investigaciones sobre temáticas relevantes para la gestión educativa.
- Estimulación del conocimiento, uso y reflexión sobre la información producida por las restantes áreas de la Dirección, a partir de su utilización en investigaciones y estudios puntuales.
- Profundización de los vínculos e intercambios entre actores que realizan investigación en los ministerios de educación de todo el país y en otros ámbitos.
- Difusión de estudios e investigaciones relacionados con la temática educativa.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/investigaciones>

REVISTA ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Provincia de Buenos Aires

Fue fundada por Domingo Faustino Sarmiento en 1858 y tiempo después fue dirigida por Juana Manso. Es una publicación emblemática que, con diferentes nombres, formatos y propuestas a lo largo de tres siglos, acompañó el devenir de la historia de la educación de la Provincia de Buenos Aires.

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales>



REVISTA ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La Plata, Provincia de Buenos Aires

Publicación semestral que tiene como propósito aportar al debate académico y profesional sobre los problemas educativos nacionales e internacionales. Publica artículos originales e inéditos derivados de investigaciones, ensayos y estados del conocimiento, así como también reseñas de libros o eventos académicos y producciones literarias o cinematográficas relacionados con el campo de la educación.

<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

BOLETÍN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Academia Nacional de Educación (ANE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

<http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/BaneH2.html>

REVISTA PROPUESTA EDUCATIVA

Facultad Latinoamericana de Ciencias de la Educación (FLACSO). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

<http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/>

REVISTA CIENCIA, DOCENCIA Y TECNOLOGÍA

Rectorado de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Paraná, Entre Ríos

Desde sus orígenes, la revista *Ciencia, Docencia y Tecnología (CDyT)* es una publicación científica multidisciplinaria que acepta envíos de artículos de todos los campos, tanto de las humanidades y ciencias sociales como de ciencias exactas y naturales. Independientemente de ello, se han especializado en la publicación de artículos sobre investigación educativa, educación y TIC en nivel medio y superior, políticas de ciencia, tecnología e innovación; investigaciones sobre CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), sobre la enseñanza de las ciencias naturales, la innovación en tecnología alimentaria y sobre problemáticas medioambientales.

Se propone difundir y validar a través de la evaluación por pares los conocimientos científicos producidos en torno a nuestro país y América Latina. Publica artículos originales de investigación, comunicaciones científicas teóricamente sustentadas y reseñas bibliográficas en castellano o portugués.

<http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/index>

REVISTA IRICE

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE),
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad
Nacional de Rosario (CONICET-UNR). Rosario, Santa Fe

Publicación semestral editada por el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Su objetivo es brindar aportes al conocimiento dentro de los campos de la educación. Desde una perspectiva interdisciplinaria, su intención es promover el debate teórico y difundir trabajos de investigación científica relevantes para el ámbito educativo.
<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/index>

REVISTA DEL IICE

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La *Revista del IICE* es una publicación semestral que se edita desde el año 1992 en la que se difunden conocimientos científicos y académicos sobre el campo educativo. La revista publica artículos de investigación y aportes originales que contribuyan al debate sobre temas y problemas de la educación referidos al ámbito local, nacional, regional e internacional. Está dirigida a investigadores, directivos, funcionarios, docentes y estudiantes. A partir del número 30 se publica en formato digital y puede consultarse en acceso abierto. Los números impresos entre los años 1992 y 2010 pueden consultarse en el repositorio institucional de la Facultad de Filosofía y Letras: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4898>

La revista integra el catálogo Latindex. La convocatoria a artículos se encuentra abierta durante todo el año.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/684>

REVISTA ESPACIOS EN BLANCO

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Tandil, Provincia de Buenos Aires

Espacios en Blanco, Revista de Educación (Serie Indagaciones) es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además



de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales y latinoamericanos reconocidos, habiendo sido evaluada desde el año 2002 como nivel superior de excelencia (nivel 1) por el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET).

<http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/>

REVISTA PRAXIS EDUCATIVA

Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (ICEII), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Santa Rosa, La Pampa

Es una publicación semestral del ICEII que promueve la difusión de investigaciones interdisciplinarias con la finalidad de contextualizar la problemática educativa, destinada a especialistas, educadores y estudiantes. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, noticias científicas de interés y un espacio destinado al rescate bibliográfico de escritos del Prof. Ricardo Nervi. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/publicaciones/praxis.htm>

ANUARIO SAIEHE. REVISTA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El *Anuario de Historia de la Educación* es la revista científico-académica de la SAIEHE. Sirve como órgano de expresión de la actividad científica de dicha temática. Es una publicación académica con referato doble ciego que tiene como objetivo presentar y difundir la producción histórico-educativa más reciente. Acepta contribuciones de investigadores de otras latitudes que complementan y enriquecen la producción nacional. Su primer número data de 1996. Forma parte del Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET), conformado por las publicaciones científicas y tecnológicas argentinas de más alto nivel.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/index>

REVISTA AULA UNIVERSITARIA

Gabinete Pedagógico, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB), Universidad Nacional del Litoral (UNL). Santa Fe, Santa Fe

Aula Universitaria es una publicación editada anualmente por el Centro de Publicaciones de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral. Tiene como misión la publicación de trabajos científicos dentro de los campos disciplinares específicos. Publica artículos científicos originales, artículos de revisión y comunicaciones producidos en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral así como en otras instituciones del país y del exterior.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/issue/archive>

REVISTA EL CARDO

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Paraná, Entre Ríos

El Cardo es una publicación arbitrada de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. La revista puede ser leída y descargada de forma gratuita.

<http://pcient.uner.edu.ar/elcardo/index>

REVISTA CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Río Cuarto, Córdoba

La *Revista Contextos de Educación* tiene como propósito difundir el conocimiento especializado vinculado a la diversa y compleja área de la educación. En el año 1998 se editó el primer volumen impreso. Desde entonces se intentó crear un ámbito abierto y multivocal de análisis, reflexiones y debates acerca de las variadas dimensiones involucradas en este campo, promoviendo el intercambio académico entre investigadores de instituciones tanto nacionales como extranjeras.

Los artículos enviados para su publicación son sometidos a un proceso de evaluación anónima de al menos dos especialistas, integrantes del Comité Científico o de otros expertos en la disciplina.

Periodicidad: semestral

<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>

REVISTA PÁGINAS

Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, provincia de Córdoba

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/index>



REVISTA CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, provincia de Córdoba

Es una publicación con arbitraje del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichon, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, que privilegia artículos de producciones de equipos de investigación locales, nacionales y latinoamericanos presentados en las Jornadas de Investigación en Educación, evento internacional bienal inaugurado en 1999. La revista ofrece el desafío de recuperar la multiplicidad de lecturas sobre la realidad educativa argentina y regional. Y se propone como un espacio que anhela colaborar para formar opinión en defensa de un discurso que defiende la educación pública como bien común. Pensamos que ello es posible porque por décadas lo venimos construyendo desde el trabajo cotidiano y porque es necesario desde el lugar del Estado y de la sociedad civil.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/index>

REVISTA DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba (UCC). Córdoba, provincia de Córdoba

Es una publicación científica semestral –editada en abril y octubre de cada año– sobre temáticas educativas destinada a estudiantes, docentes, investigadores y especialistas en educación de alcance nacional e internacional.

<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos>

REVISTA EDUCACIÓN, LENGUAJE Y SOCIEDAD

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). General Pico, La Pampa

Publicación con periodicidad anual. Publica trabajos de investigación inéditos, notas y reseñas sobre temas de investigación en educación, con el objetivo de difundir y debatir avances e innovaciones.

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/index>

REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Rosario, Santa Fe

Es un medio de difusión de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Su objetivo radica en la difusión y socialización de textos inéditos y originales sobre problemáticas educativas de carácter interdisciplinario con la participación de árbitros externos, tanto nacionales como extranjeros. Es una publicación de periodicidad semestral en su versión digital, en acceso abierto y con dos ediciones al año (enero a junio y julio a diciembre) con el fin de facilitar la difusión de investigaciones originales e inéditas, sin barreras económicas o geográficas, y difundir a nivel global las investigaciones de primera categoría.

<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/index>

REVISTA PILQUEN. SECCIÓN PSICOPEDAGOGÍA

Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Viedma, Río Negro

Es una publicación semestral del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Da a conocer los resultados de investigaciones en el área de la educación y la psicopedagogía. La revista busca ser un canal de comunicación destinado a mantener una actualizada información sobre la investigación aplicada a estos campos y se dirige a un público lector no restringido a su propio ámbito. Los trabajos contenidos en *Pilquen. Sección Psicopedagogía* son resultados de investigaciones en curso o estado de avance de estas. Los autores son profesores, investigadores y becarios del Centro Regional, de universidades nacionales e internacionales y de entidades vinculadas con la temática del área.

<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/index>

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS (REIEC)

Núcleo de Investigación en Educación en Ciencia y Tecnología (NIECyT), Departamento de Formación Docente, Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Tandil, Provincia de Buenos Aires

Es una publicación electrónica semestral que tiene como objetivo principal difundir investigaciones educativas en Matemática, Física, Química y Biología asumiendo una perspectiva didáctica, cognitiva y epistemológica, en forma conjunta o enfatizando alguna de ellas.

La *REIEC* publica exclusivamente artículos de investigación inéditos y arbitrados que estudian los procesos de enseñanza-aprendizaje y las condiciones para su realización en distintos campos del conocimiento científico –perspectiva didáctica y epistemológica– así como la génesis y construcción de conocimiento



–perspectiva cognitiva– desde referenciales teóricos y metodológicos diversos. No publica artículos exclusivamente basados en cuestionarios o estrictamente encuadrados en un paradigma positivista. Publica reseñas de tesis de doctorado. Recibe artículos en castellano, portugués, inglés y francés.

Además, busca constituirse en un lugar de encuentro entre profesionales de la educación en ciencias, propiciando la comunicación entre autores y lectores.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/reiec/index>

REVISTA IBEROAMERICANA DE TECNOLOGÍA EN EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN EN TECNOLOGÍA (TE&ET)

Red de Universidades Nacionales con Carreras de Informática (RedUNCI). La Plata, Provincia de Buenos Aires

La *TE&ET* es una revista científica semestral, de acceso abierto y revisada por pares que publica artículos originales, reseñas bibliográficas y resúmenes de tesis de posgrado, en el área de Tecnología y Educación, con el objetivo de comunicar resultados específicos, analizar proyectos colaborativos en el área, discutir enfoques de I+D+I en el tema así como los mecanismos de transferencia de estos conocimientos a la comunidad. Es una publicación multidisciplinaria, destinada a investigadores, profesores y estudiantes de las múltiples disciplinas que trabajan la interrelación entre la tecnología y la educación.

Aborda especialmente dos grandes líneas de investigación:

- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas en Educación.
- Educación en TIC, particularmente en las carreras de Informática.

La RedUNCI, con la cooperación del Consorcio Iberoamericano para la Educación en Ciencia y Tecnología (ISTEC), ha impulsado esta iniciativa buscando crear un foro idóneo para la presentación de investigaciones y desarrollos que relacionen tecnología y educación.

<https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/index>

REVISTA ITINERARIOS EDUCATIVOS

Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI), Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Itinerarios Educativos es una publicación anual académica que coloca en diálogo a diversos trabajos que aportan avances en el conocimiento de los tópicos propuestos para cada número, sobre temáticas educativas. Circula en formato impreso y electrónico. Tiene como objetivos fundamentales difundir las

actividades del INDI y promover la socialización de innovaciones pedagógicas, informes de avances o resúmenes de tesis, resultados de investigaciones y otras acciones referidas a lo educativo. También pretende facilitar intercambios con otras facultades e instituciones vinculadas a la formación docente, siempre orientados a proporcionar un espacio de reflexión en torno a dichas problemáticas. Está destinada a docentes, investigadores, estudiantes y público interesado en temáticas educativas.

El objetivo principal de esta revista es difundir nuevos conocimientos relacionados al campo educativo en general. Acepta solamente trabajos originales, inéditos y que no hayan sido enviados simultáneamente a otra revista, escritos en castellano, portugués o inglés (ante la solicitud de publicación en otro idioma, lo evaluará el Consejo de Redacción). Los protocolos de escritura están detallados en la sección “Envíos”.

Cada número comprende el período marzo-octubre, estos son publicados en diciembre de cada año.

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/index>

REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En junio de 2005 los responsables académicos de los Posgrados en Educación Superior de las universidades nacionales argentinas crearon la REDAPES.

Durante 2008 la Red decidió poner en marcha la *Revista Argentina de Educación Superior* para que se constituya en un espacio de intercambio y diseminación académica, de carácter riguroso y sistemático, de investigaciones y trabajos que se están desarrollando en el ámbito de la educación superior argentina y de otros países de la región y de fuera de ella, para lo que se conformó un Comité Editorial de la Revista y un Comité Académico Internacional. La publicación será de carácter seriado, periódico y especializado.

<http://www.revistaraes.net/index.php>

BOLETÍN DE ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Sección Antropología Social Programa de Antropología y Educación (PAE), Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El *Boletín de Antropología y Educación* es una publicación electrónica semestral del PAE perteneciente al Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Su propósito es publicar artículos breves, reflexiones y avances de investigación, reseñas de libros, entrevistas a investigadores/as y síntesis de congresos



con el fin de divulgar producciones y reflexiones que se llevan adelante dentro del área de estudio en Antropología y Educación. Esperamos que a través de esta publicación podamos establecer una comunicación fluida con aquellos/as interesados/as en los aportes de la antropología y otras disciplinas afines para pensar los problemas educativos en la sociedad contemporánea, y poder así establecer vínculos entre la investigación, la docencia, la práctica profesional y el activismo social.

<http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/bolet%C3%ADn-de-antropolog%C3%ADa-y-educaci%C3%B3n>

REVISTA DE EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires

La *Revista de Educación* es una publicación cuatrimestral. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinarias en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN COMPARADA

Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* es una publicación que se inscribe en el marco de las actividades académicas de la SAECE y cuenta con la participación de las sociedades iberoamericanas de Educación Comparada que integran el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES) y otros organismos internacionales con sede en la región.

Con esta revista se propone la apertura del debate y la circulación de la información, el conocimiento y la divulgación de los resultados de las investigaciones desarrolladas en el campo de la educación comparada. Asimismo se trata de promover la discusión y el diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa a partir del análisis crítico de las acciones educativas llevadas a cabo en la región y contribuir a la generación de propuestas para el mejoramiento de la educación, la cual es percibida en situación crítica por los diferentes actores de las sociedades latinoamericanas.

<https://www.saece.com.ar/relec/index.php>



REVISTA VIRTUALIDAD, EDUCACIÓN Y CIENCIA

Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
Córdoba, Provincia de Córdoba

Publicación académica enfocada en trabajos que incluyan las tecnologías de la información y la comunicación integradas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en modalidad a distancia como presencial o semipresencial. Aspira a ocupar un espacio académico de manera innovadora, con reflexiones y aportes originales en esta especialidad evaluados por pares a doble ciego.

Su formato es digital con periodicidad semestral. No posee suscripción y los artículos se encuentran disponibles de manera libre e inmediata, de acuerdo a pautas de Open Access. Se publican artículos en castellano, y se aceptan escritos en inglés y portugués, si estos fueran la lengua materna del autor o los autores, que se editarán en idioma original con resumen en castellano.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/index>

REVISTA RUEDES

Red Universitaria de Cátedras y Carreras de Educación Especial, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).
Mendoza, provincia de Mendoza

Esta publicación convoca principalmente al diálogo, con la intencionalidad de intercambiar y dar a conocer construcciones compartidas entre –investigadores, formadores y profesionales de diferentes disciplinas– quienes contribuimos a mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad.

<https://bdigital.uncu.edu.ar/app/navegador/?idobjeto=3562>

REVISTA DEBATE UNIVERSITARIO

Secretaría de Investigaciones y Centro de Altos Estudios, Universidad Abierta Interamericana (UAI). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En las últimas décadas el sistema universitario argentino ha sufrido transformaciones relevantes. El importante crecimiento de las universidades estatales y privadas, en cantidad de establecimientos y distribución geográfica, así como en el número de alumnos y docentes, marcan un cambio cualitativo. Además, ha crecido no solamente la oferta de carreras de grado, sino que se ha consolidado un sistema de posgrados a través de especializaciones, maestrías y doctorados que abarcan a numerosas disciplinas y donde se forman hoy parte importante de los miembros del sistema académico y científico, además de profesionales de alta inserción en el desarrollo económico, social y cultural del país. La constitución de un espacio de reflexión sobre el rol de las universidades en la actual etapa y sobre los problemas centrales del sistema universitario está en la base de la iniciativa de esta revista. La misma



pretende ser un ágil mecanismo de concentración de colaboraciones sobre temas relevantes del quehacer universitario argentino en el contexto internacional, así como un espacio académico de alto nivel que permita ser utilizado en la construcción de políticas universitarias en diferentes instancias del Estado nacional, de las instituciones universitarias y de las asociaciones en que las mismas se organizan.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario>

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu). Luján, Provincia de Buenos Aires

Hace ya varios años, el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján se propuso editar una revista científica que permitiera difundir los trabajos de investigación, informes de becas, tesis de posgrado y artículos relacionados con docencia, extensión e investigación que se realizan en el ámbito del Departamento y que abriera sus páginas a contribuciones externas con el fin de enriquecer los intercambios y los debates.

La necesidad de la comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, la difusión de trabajos originales e inéditos del campo educativo, la constitución de un espacio de intercambio y de actualización académica, la visibilización de la producción académica del Departamento de Educación fueron algunos de los motores para la concreción de esta iniciativa.

Si bien la puesta en marcha demoró algún tiempo, en el año 2012 se logró la publicación del primer número de *Polifonías, Revista de Educación* (ISSN 2314-0088 - ISSN-e 2314-0496). El nombre de la revista intenta ser aglutinador de las diversas orientaciones teóricas y metodológicas del campo educativo, indicar la apertura de la misma a autores de otras instituciones, reflejar la diversidad de áreas representadas por los miembros del Comité Editorial y del Comité Académico. Es la diversidad teórica, metodológica e institucional que se ve reflejada en esa “pluralidad de voces” evocada por *Polifonías*.

Como todas las revistas científicas, *Polifonías* es una revista que tiene en cuenta las normas internacionales que rigen este tipo de publicaciones y brega por adecuarse a ellas (frecuencia de la publicación, referato a doble ciego, etc.). Así, ya está indexada en Latindex, el Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET) y MIAR, lo cual le otorga mayor visibilidad y valor a escala latinoamericana y mundial y en proceso de indexación en otras bases de reconocido prestigio.

Financiada con fondos del presupuesto de la UNLu, es editada, a partir del número 14, por la Editorial de la Universidad Nacional de Luján (EdUNLu), con una periodicidad semestral, en dos formatos: papel y digital; las versiones digitales se pueden descargar desde este sitio:

<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/?q=node/6>

REVISTA INTEGRACIÓN Y CONOCIMIENTO

Mercosur Educativo Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, provincia de Córdoba

El primer número de esta revista fue editado en el año 2012 bajo la coordinación técnica del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias, con el acompañamiento del Consejo Editorial conformado por representantes de los países miembros del MERCOSUR.

A partir del año 2013 se acordó el nombre de *Integración y Conocimiento. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, anclando la versión digital en la plataforma Open Journal System (OJS) con el propósito de hacer más visible la publicación y, estimular así la reflexión, el debate y la producción de conocimiento acerca del papel estratégico de las instituciones de Educación Superior del MERCOSUR en la sociedad; contribuyendo del mismo modo al fortalecimiento del proceso de formulación de políticas públicas para orientar la toma de decisiones en Educación Superior del MERCOSUR.

La revista convoca a investigadores, docentes y estudiantes de maestría y doctorado, equipos técnicos y responsables de la gestión del área de educación superior de los países del MERCOSUR para la presentación de producciones vinculadas con la cooperación académica internacional, en un contexto de tiempos propicios para avanzar de manera conjunta aunando esfuerzos para compartir y diseminar ideas, propuestas y experiencias que aporten a fortalecer el ideario de integración regional latinoamericana.

Es una revista de periodicidad semestral. El proceso de recepción, evaluación y publicación NO tiene costo. Es de acceso abierto para el público interesado.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento>

REVISTA ENTRAMADOS

Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) coeditado con la Universidad La Gran Colombia (UGC - Bogotá, Colombia). Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires

La *Revista Entramados* es una publicación periódica dirigida a docentes e investigadorxs de América Latina. En ella se promueve la difusión de investigaciones en el campo de la educación y la sociedad. Publica trabajos de investigación originales e inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés en castellano y en portugués. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.

<http://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/entramados/index>



REVISTA LATINOAMERICANA DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN (RELAPAE)

Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La revista es editada por el NIFEDE de la Universidad Nacional de Tres de Febrero bajo la dirección de Norberto Fernández Lamarra. Propone un ámbito académico propicio para el análisis, el estudio, el debate y la difusión de la problemática de las políticas y la administración de la educación en la Argentina y en América Latina, tanto desde una perspectiva histórica y comparada como de alternativas deseables y posibles para su mejoramiento en relación con su calidad y pertinencia, su democratización y su integración y convergencia a nivel nacional y regional.

Esperamos que la edición de la *RELAPAE* contribuya al mejoramiento y a una mayor equidad, pertinencia y calidad de la educación tanto en la Argentina como en otros países de América Latina, y se constituya en un ámbito plural para la reflexión, el análisis y el debate sobre la situación actual y futura de la educación.

A fin de asegurar la más amplia participación en estos debates necesarios y la mayor calidad académica de los mismos, *RELAPAE* es de carácter electrónico, de acceso libre y pleno, bilingüe (castellano y portugués) y arbitrada según estándares académicos internacionalmente aceptados.

La publicación será de carácter periódico, seriada, y especializada. Para ello, sus comités editoriales nacional e internacional están integrados por destacados académicos de la especialidad de universidades argentinas y de muchos otros países de América Latina, Europa y América del Norte.

Se encuentra indexada en el Catálogo Latindex con el Nivel 1 y en el Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET).

<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/issue/view/relapae13>

REVISTA EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Córdoba, provincia de Córdoba

Es una publicación semestral de divulgación científica, académica y de producciones vinculadas a experiencias y prácticas de la formación docente y del desarrollo profesional. Está destinada a docentes, investigadores, especialistas en educación de todos los niveles del sistema educativo, y a estudiantes de nivel superior, del ámbito educativo provincial, nacional e internacional.

<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/index>



SABERES Y PRÁCTICAS. REVISTA DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).
Mendoza, provincia de Mendoza

Saberes y prácticas publica trabajos originales e inéditos que desarrollen temas y problemas de filosofía y/o educación. Con especial interés en abordajes interdisciplinarios y enfoques críticos que habiliten el descentramiento hacia otros modos de conocer, aprender, enseñar, diseñar y promover políticas, ejercer posibilidades y ofrecer nuevas formas de comunidad.

Es una iniciativa del CIIFE de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, con el objetivo de crear un espacio de encuentro, entrecruzamiento, difusión y diálogo de saberes.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/index>

RAE

Revista Argentina de
Investigación Educativa



ARGENTINA