

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA
SECRETARÍA ACADÉMICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

**"Prácticas Docentes y Políticas Públicas en Contextos de
Vulnerabilidad: ¿El Proyecto 'MejorArte' como Estrategia
de Inclusión Educativa?"**

**LÍNEA TEMÁTICA EN LA QUE SE INSCRIBE:
Políticas públicas y prácticas educativas cotidianas**

DOCENTE(S) A CARGO:

Carolina Cravero- Mariel Bufarini- Cecilia Dionisio- Irene Macera.

ESTUDIANTE:

Noelia Marisol Figueroa

**FECHA DE ENTREGA:
*Diciembre del 2025***

Introducción

La educación, en su rol transformador, se configura como un espacio de tensiones donde convergen políticas públicas, prácticas docentes, contextos de vulnerabilidad y las subjetividades de los propios estudiantes. En este entramado, el proyecto *MejorArte*, de la Escuela de Educación Secundaria Orientada N.º 615 "Luis A. Spinetta" de la ciudad de Rafaela, propone una intervención pedagógica que trasciende la enseñanza de habilidades técnicas: busca construir sentidos de pertenencia y desafiar los imaginarios negativos que pesan sobre los jóvenes de sectores socialmente vulnerables.

Pero, ¿hasta qué punto estas prácticas logran empoderar y ofrecer horizontes de cambio reales? ¿Es el arte en la escuela una herramienta genuina de emancipación o simplemente una estrategia adaptativa más dentro de un sistema que no siempre responde a las necesidades profundas de sus estudiantes?

Este trabajo propone una reflexión crítica sobre la práctica docente entendida como acto de resistencia. Enseñar implica mucho más que transmitir conocimientos: es intervenir activamente en la configuración de identidades, en las representaciones que los estudiantes construyen de sí mismos. Pero esta tarea no ocurre en el vacío, sino en el marco de políticas públicas que, como advierte Shore (2010), pueden operar tanto como instrumentos de inclusión como de control, dependiendo de las relaciones de poder que las sustentan.

En comunidades donde las trayectorias educativas suelen verse interrumpidas por la precariedad socioeconómica, el rol del docente adquiere una relevancia singular: no solo habilita el acceso al conocimiento, sino que encarna una posibilidad de superación y esperanza para los estudiantes y sus familias.

Como sostiene Achilli (1986), "ese 'decir' del maestro está surcado por un indispensable 'conocer' que hace posible que él despliegue una acción reconocida por la carga de significaciones individuales, institucionales y sociales que le son conferidas" (p. 2). El docente, entonces, no es solo un transmisor de saberes, sino un actor que interactúa —y muchas veces disputa— con las realidades sociales y culturales de sus estudiantes. Su conocimiento del contexto le permite enseñar, pero también intervenir y transformar.

Sin embargo, cabe preguntarse si las transformaciones promovidas desde el sistema educativo pueden ser realmente profundas y sostenidas, especialmente en contextos atravesados por relaciones de poder. Foucault (1973) advierte que las instituciones modernas —como la escuela, el hospital o la prisión— han pasado de ser espacios de exclusión a dispositivos de inclusión a través de la normalización. Desde esta perspectiva, la escuela podría no solo reproducir desigualdades, sino también ejercer un control sutil sobre los sujetos, fijándolos a determinadas categorías bajo la apariencia de inclusión.

Así, el sistema educativo deviene un escenario donde las relaciones de poder se negocian, pero no necesariamente se transforman. Esta mirada interpela al docente a cuestionar tanto su lugar como las posibilidades y límites de su práctica ante realidades complejas. Los estudiantes no solo participan en procesos formativos, sino que también son atravesados por dispositivos de poder que condicionan su integración o marginación dentro del sistema escolar (Foucault, 1973).

En este marco, proyectos como *MejorArte* plantean un interrogante clave: ¿puede el arte escolar constituirse en un espacio de resistencia sin perder su capacidad transformadora? ¿O se trata, en cambio, de una estrategia de adaptación que se inscribe en una lógica más de normalización que de emancipación?

Este trabajo explorará estas preguntas, analizando las tensiones que surgen al intentar articular educación, vulnerabilidad y emancipación.

Capítulo I: La práctica docente como objeto de reflexión

La práctica docente, lejos de ser un proceso homogéneo y lineal, es una construcción atravesada por dimensiones estructurales, institucionales y simbólicas. En este sentido, Achilli (1985) afirma que "la práctica docente está construida por la combinación de las relaciones estructurales e institucionales objetivas–históricas– como también por las significaciones y sentido que esos condicionantes adquieren en la conciencia del maestro" (p. 6). Esta concepción implica que el trabajo del docente no solo se limita a aplicar métodos pedagógicos, sino que también debe ser considerado un espacio de reflexión y transformación, donde las prácticas y los conocimientos se resignifican en función de las realidades y necesidades de los estudiantes.

El proyecto "MejorArte" evidencia cómo la práctica docente puede ir más allá de los enfoques tradicionales, especialmente en situaciones de vulnerabilidad social y educativa. En un espacio como este, el docente no solo interpreta las realidades de los estudiantes, sino que también actúa como un agente de cambio, desempeñando un rol crucial en la reconfiguración de las identidades de los jóvenes y proponiéndoles nuevas formas de entender sus trayectorias de vida. Esto invita a preguntarse: ¿Alcanza con la interpretación docente para transformar realidades, o se requiere una intervención más activa?

Esto nos lleva a cuestionar si la práctica, en el sentido propuesto por Achilli, permite afrontar los desafíos estructurales de la vulnerabilidad. De ser así, es necesario repensar el papel del docente como agente de transformación, evitando una distancia excesiva entre la teoría pedagógica y la realidad social de los estudiantes. Este análisis sugiere la necesidad de una mayor interrelación entre teoría y práctica, un diálogo constante que posicione al docente como actor comprometido en procesos de cambio social.

Los imaginarios docentes y la construcción de identidades en la educación

La práctica educativa está profundamente influenciada por los imaginarios docentes, es decir, las representaciones y creencias que los maestros tienen sobre sus estudiantes. Estos imaginarios afectan directamente la manera en que los docentes interactúan con sus alumnos y cómo perciben su potencial. Según Edelstein y Coria

(1999), los imaginarios docentes son construcciones derivadas de experiencias, valores y creencias previas que se configuran en el vínculo cotidiano con los estudiantes. Estas creencias impactan en las decisiones pedagógicas, las expectativas y las formas de relación en el aula.

Además, estos imaginarios no son neutrales: están atravesados por la cultura, el contexto social y los valores del docente. Como resultado, los estudiantes pueden ser limitados o potenciados en función de las creencias que el docente tiene sobre su capacidad y desempeño. Cuando se sostienen en prejuicios, los imaginarios docentes pueden limitar oportunidades de aprendizaje y reforzar desigualdades.

En este sentido, surge una interrogante fundamental: ¿Puede un taller de cerámica, al estar destinado a estudiantes con trayectorias educativas frágiles, superar esas desigualdades o corre el riesgo de reforzarlas? Si no se problematiza críticamente, el taller puede reforzar lógicas segregatorias al convertirse en un espacio paralelo para quienes no encajan en el modelo escolar tradicional.

La pregunta no debería centrarse únicamente en si el arte puede compensar trayectorias educativas frágiles, sino en por qué las políticas públicas siguen desestimando el valor pedagógico del disfrute, la alegría y la experiencia estética. Como advierte Silvia Duschatzky (2000), la escuela ha sido históricamente una institución que se organiza en torno a lógicas de control, evaluación y disciplinamiento. En ese marco, experiencias que habilitan la creación y la expresión subjetiva —como los talleres artísticos— muchas veces son deslegitimadas, tratadas como “alternativas blandas” o compensatorias.

Desde esta perspectiva, el proyecto MejorArte no debe pensarse como una estrategia marginal para “fracasados del sistema”, sino como una forma legítima de construir conocimiento y comunidad. Paulo Freire (1993) sostiene que enseñar no es transferir contenidos, sino crear las condiciones para que los sujetos tomen conciencia de su lugar en el mundo y puedan transformarlo. El arte, en este sentido, puede funcionar como una pedagogía del deseo, capaz de reinstaurar la palabra y la imaginación allí donde lo escolar ha instalado el silencio, la obediencia o la exclusión.

Boaventura de Sousa Santos (2009) aporta una clave fundamental al plantear la necesidad de ampliar el canon de lo considerado como saber válido en la educación, denunciando lo que denomina *epistemicidio*: la eliminación o desvalorización sistemática de los conocimientos producidos por pueblos y culturas subalternizadas. Desde su propuesta de una *epistemología del Sur*, Santos sostiene que los saberes populares, comunitarios, ancestrales y artísticos deben ser reconocidos como formas legítimas de conocimiento, en pie de igualdad con el conocimiento científico hegemónico. Esta mirada interpela profundamente a la escuela como institución moderna, muchas veces reproductora del monocultivo del saber, y abre la posibilidad de reconfigurar las prácticas pedagógicas desde una lógica más plural, inclusiva y democrática. En este sentido, la inclusión del arte en la escuela no debe concebirse como una concesión “para quienes no pueden” acceder al conocimiento tradicional, sino como una apuesta epistemológica y política que legitima otras formas de conocer, sentir y narrar el mundo. Revalorizar el arte como saber implica también disputar el sentido de la educación y abrir espacio a subjetividades que han sido históricamente silenciadas por el discurso oficial.

Repensar el lugar del taller de cerámica implica disputar los sentidos que las políticas públicas asignan al aprender. ¿Por qué seguimos asociando lo educativo solo con el rendimiento académico, la utilidad productiva o la disciplina? Si la escuela quiere ser verdaderamente inclusiva, debe dejar de ubicar a los talleres artísticos en los márgenes de la experiencia escolar.

Trayectorias educativas, políticas públicas y subjetividades

Antes de avanzar al análisis del proyecto, resulta necesario detenerse en la noción de trayectoria educativa y en la temporalidad que subyace a las políticas públicas. Bracchi (2016) advierte que “la experiencia escolar es diversa y adquiere características particulares; no es lineal ni homogénea” (p. 5). Por tanto, cualquier política que pretenda “incluir” sin revisar esos supuestos corre el riesgo de leer los recorridos singulares como desvíos.

Dionisio y Daix (2021) denominan “migrantes del sistema educativo” a quienes transitan trayectorias discontinuas —saltan de una institución a otra, cambian de carrera o intercalan tiempos de estudio y trabajo— y subrayan que esos

desplazamientos no son sinónimo de fracaso, sino estrategias activas de sostén del deseo de aprender frente a un entramado universitario que raras veces garantiza auténticas condiciones de pertenencia. Esta noción cuestiona el ideal lineal y meritocrático de la “trayectoria normal” y, al mismo tiempo, visibiliza la agencia de los sujetos para negociar su permanencia en instituciones que responden con rigidez curricular y escasa flexibilidad pedagógica.

En sintonía, Bracchi (2016) se pregunta qué ocurriría si la escuela y la universidad asumieran, en clave freiriana, que la heterogeneidad no es un déficit que deba corregirse, sino el punto de partida para democratizar la cultura escolar. Si se adopta esta perspectiva crítica, los “migrantes” dejan de ser casos problemáticos y pasan a ser portadores de saberes situados cuya experiencia de movilidad revela las fracturas de un sistema pensado para trayectorias homogéneas. Si ambas propuestas se articulan, emerge la necesidad de superar enfoques compensatorios —que muchas veces pretenden normalizar las trayectorias— y construir pedagogías del reconocimiento, que habiliten otras formas de habitar la escuela y la universidad. Esto implica repensar las prácticas institucionales para que contemplen la diversidad de recorridos, generen dispositivos de acogida, fortalezcan el acompañamiento y reconozcan que los desplazamientos no son anomalías, sino expresiones de la lucha por permanecer.

Así, la propuesta de Dionisio y Daix se potencia con la invitación de Bracchi a politizar la diversidad: la movilidad estudiantil, lejos de ser residual, puede convertirse en una fuente de innovación curricular y justicia cognitiva, ampliando los márgenes de participación y sentido en la escuela y la universidad. Este giro exige, por último, revisar los indicadores de éxito institucional —centrados en la retención y la graduación en tiempo y forma— para incorporar métricas que valoren la persistencia creativa y la capacidad de reingreso de quienes, como “migrantes”, sostienen su apuesta educativa en condiciones adversas. En esta clave, leer el proyecto MejorArte desde la noción de migrancia educativa permite valorarlo como espacio de recomposición subjetiva: un lugar donde la temporalidad se expande, el error se legitima, y el goce —la “alegría de aprender”, diría Freire— se vuelve condición para volver a intentar. Así entendido, el proyecto no solo habilita trayectorias posibles, sino que produce condiciones simbólicas para que esas

trayectorias adquieran sentido, alejándose de lógicas estandarizadas y abriendo paso a una pedagogía verdaderamente inclusiva.

Pero para que esa potencia se realice, el dispositivo artístico no puede quedar aislado. Shore (2010) advierte que las políticas educativas muchas veces “definen sus problemas de modo que descartan alternativas” (p. 34). Si el arte se limita a ser un recurso terapéutico para sujetos “problemáticos”, la lógica de la normalización se impone.

Integrar el taller al currículum común habilita lo que Achilli (1986) llama el “saber situado del maestro”, capaz de romper con la dicotomía entre trayectoria regular y trayectoria desviada.

El verdadero desafío no es contener a quienes se desvían, sino desarmar la ficción de una linealidad normativa. Asumir la coexistencia de recorridos múltiples y reconocer el placer como motor legítimo del aprendizaje redefine la práctica docente como acto político.

Hacia una lectura situada de la experiencia "MejorArte"

A partir del recorrido realizado, queda en evidencia que la práctica docente no puede pensarse de forma aislada ni reducida a la aplicación de técnicas pedagógicas. Como plantea Achilli (1986), la práctica del maestro está cargada de sentidos que emergen de su saber situado, de su capacidad de leer e intervenir críticamente en el contexto.

La práctica en contextos de vulnerabilidad exige una implicación política: no se trata solo de enseñar, sino de disputar sentidos, de imaginar otras formas de estar en el mundo.

Aunque proyectos como *MejorArte* revelan la capacidad de la pedagogía para abrir horizontes inclusivos, esa potencia transformadora se ve tensionada por marcos institucionales que operan como entramados de normalización. Foucault (1973) describe la escuela moderna como un dispositivo disciplinario que, a través de regulaciones temporales (timbres, horarios) y espaciales (aulas, filas, pupitres), ordena cuerpos y distribuye saberes según criterios de utilidad y docilidad. Bajo

estas lógicas, el currículum se convierte en un filtro que legitima determinados conocimientos (científicos, eurocéntricos) y margina otros (populares, artísticos, comunitarios), reproduciendo jerarquías sociales al tiempo que las naturaliza.

En este escenario, el o la docente encarna una figura ambivalente. Por un lado, puede actuar como acompañante crítico que habilita la palabra, el error y la experimentación; por otro, está imbricado/a en mecanismos de control — calificaciones, exámenes, informes— que sostienen la maquinaria evaluativa y clasificatoria. Esta dialéctica subraya que la emancipación no depende exclusivamente de la voluntad individual, sino de las condiciones estructurales que hacen viable (o inviable) la innovación pedagógica.

Aquí resulta esclarecedor el enfoque antropológico- político de Shore (2010). Al analizar la elaboración y la circulación de políticas educativas como procesos culturales, el autor muestra que las políticas no son neutras ni meramente técnicas: fijan objetivos, lenguajes y métricas que producen subjetividades y trazan “mapas de posibilidad” para docentes y estudiantes. Por ejemplo, marcos de rendición de cuentas basados en eficiencia y estandarización presionan al profesorado a priorizar resultados medibles sobre experiencias de aprendizaje significativas, limitando la implementación de propuestas artísticas o comunitarias. Del mismo modo, la noción dominante de “trayectoria regular” cristaliza una temporalidad lineal que invalida recorridos alternativos.

En consecuencia, pensar la práctica docente sin atender a estos dispositivos normativos implica caer en un reduccionismo psicopedagógico, que atribuye el éxito o el fracaso a características individuales y despolitiza las relaciones de poder que configuran la vida escolar.

El análisis del proyecto MejorArte, entonces, debe sostener una perspectiva crítica y compleja, que ponga en tensión sus fundamentos, límites y alcances. ¿Qué posibilidades reales de transformación ofrece un taller de cerámica? ¿Cómo se articula con las trayectorias de vida de jóvenes históricamente vulnerados?

Con estas herramientas conceptuales, el próximo capítulo se centra en el análisis situado del proyecto “MejorArte”, desarrollado en una escuela secundaria de la ciudad de Rafaela. El objetivo es explorar hasta qué punto una propuesta artística

puede contribuir al derecho a la educación de jóvenes con trayectorias fragmentadas, considerando las condiciones territoriales, institucionales y subjetivas que inciden en su implementación.

CAPÍTULO II :Ámbito de la práctica

Contexto Temporal

El proyecto "MejorArte" se desarrolla en el período de un año lectivo, en estudiantes de nivel secundario, pero este recorte temporal puede resultar insuficiente para abordar las profundas transformaciones que requiere la escuela frente a los desafíos que presentan las comunidades vulnerables. El hecho de que las actividades se limiten a un ciclo escolar puede implicar que, al finalizar el proyecto, los estudiantes pierdan la oportunidad de consolidar verdaderamente lo aprendido o de implementar sus emprendimientos de manera duradera. Además, aunque la interacción con la comunidad a través de la venta de las piezas cerámicas puede extenderse, esta conexión es efímera y no siempre garantiza que los estudiantes continúen desarrollando sus habilidades una vez finalizado el proyecto.

Por otra parte, el tiempo disponible en la escuela para abordar problemas sociales profundos puede ser limitado. Esto plantea la cuestión de si un proyecto con una duración determinada puede realmente generar cambios duraderos en la vida de los estudiantes, o si se trata de una solución temporal que no llega a producir impactos estructurales. La duración del proyecto no debe ser vista como un obstáculo, pero es importante que se acompañe de un seguimiento posterior para asegurar la consolidación de los aprendizajes.

La instauración del proyecto MejorArte, de alguna manera, busca reconectar el arte con una función más utilitaria: preparar a los jóvenes para el mercado laboral, capacitarlos para el empleo, y ofrecer un sentido de valor social a las disciplinas artísticas.

Sin embargo, esta revalorización del arte no está exenta de contradicciones. Por un lado, el arte es presentado como un medio para el desarrollo de habilidades técnicas y laborales, adaptándose así a las exigencias del mercado capitalista. Pero, como señala Achilli (1986), ¿hasta qué punto este enfoque del arte realmente potencia una transformación profunda en las relaciones de poder dentro de la sociedad? ¿O simplemente busca adaptar el arte a un sistema económico que lo subordina a una lógica de producción y consumo? Este es uno de los puntos cruciales en el análisis de la temporalidad del programa: la pregunta sobre si el arte,

al ser instrumentalizado dentro del sistema educativo, pierde su carácter subversivo y crítico.

Esta revalorización del arte dentro de la escuela, entonces, debe ser examinada críticamente. En muchos casos, el arte es promovido como una herramienta para el desarrollo de habilidades técnicas, laborales o emprendedoras, funcionales a las lógicas del mercado capitalista. Desde esta perspectiva, la formación artística queda subsumida a una lógica productivista, en la que el valor del hacer creativo se mide en términos de inserción laboral, eficiencia o rentabilidad. Se instala así un discurso que legitima al arte sólo cuando se adapta a los requerimientos del sistema económico vigente, dejando de lado sus potencias subjetivantes, políticas y existenciales. Tal como plantea Achilli (1986), este tipo de instrumentalización educativa, en lugar de transformar las relaciones de poder, corre el riesgo de reforzarlas, despojando a las prácticas culturales de su capacidad crítica y adaptándolas a una matriz que reproduce la desigualdad.

Ahora bien, reducir el arte a una función utilitaria implica desconocer su complejidad y su densidad simbólica. El arte no es únicamente una técnica ni un producto; es, ante todo, una forma de experiencia y de expresión que moviliza sensibilidades, afectos, memorias, identidades. Es lenguaje, es deseo, es apertura. En contextos de vulnerabilidad social, el arte no debe ser leído sólo como un recurso alternativo para la empleabilidad, sino como un espacio legítimo donde los sujetos pueden reconfigurar sus modos de estar en el mundo. En palabras de Achilli, educar no es solamente formar para el trabajo, sino también habilitar formas de subjetivación que permitan a los estudiantes recuperar su voz, su historia y su capacidad de imaginar futuros posibles. En este sentido, el arte permite explorar dimensiones de la existencia que los dispositivos tradicionales de la escuela muchas veces reprimen: el goce, el juego, el placer, la imaginación, la libertad creadora.

Es importante, entonces, preguntarse qué lugar ocupa el arte en las políticas públicas educativas. Shore (2010) advierte que muchas de estas políticas, al enfocarse en soluciones técnicas o estandarizadas, tiende a despolitizar las prácticas escolares, encerrándolas en marcos de pensamiento que descartan alternativas más amplias. En este proceso, la dimensión política de la educación — entendida como capacidad de disputar sentidos, de crear comunidad, de imaginar lo

común— se diluye detrás de un discurso de eficacia, resultados y competencias. La escuela deja entonces de ser un espacio de transformación colectiva para convertirse en una institución que administra poblaciones y reproduce los órdenes establecidos. Cuando la creatividad se subordina a fines estrictamente funcionales, se pierde de vista su valor como práctica social, como lenguaje que interpela lo real, como espacio de resistencia frente a las narrativas dominantes. En este marco, el arte no debe ser considerado un “extra” ni una vía de escape, sino un derecho cultural, un terreno desde el cual también se lucha contra la pobreza y la exclusión, no solo desde lo material, sino desde lo simbólico y lo subjetivo. El arte permite habitar la escuela desde otros modos de sensibilidad, reconfigurar los vínculos y poner en juego deseos y saberes que el currículo tradicional tiende a ignorar o a suprimir.

Revalorizar el arte en la escuela implica reconocer su capacidad para romper los moldes que encasillan a los estudiantes dentro de categorías como “inadecuados”, “débiles” o “improductivos”. Allí donde el sistema educativo muchas veces etiqueta y jerarquiza trayectorias, el arte abre posibilidades de expresión que no están reguladas por el éxito escolar tradicional. Permite a los jóvenes apropiarse de materiales, técnicas, historias, para convertirlas en relatos propios, en obras que dicen algo de sí mismos y del mundo que habitan. Esa dimensión simbólica, lejos de ser un lujo, es una necesidad: es parte de la dignidad de los sujetos, de su derecho a decir, a crear, a habitar un espacio que los reconozca como capaces de producir belleza, sentido y comunidad.

En definitiva, si el proyecto MejorArte quiere constituirse como una propuesta educativa transformadora, no debe limitar el arte a una función instrumental ni compensatoria. Debe, en cambio, habilitar un espacio donde la cerámica —como lenguaje, como práctica colectiva— se afirme no solo como una forma de trabajo, sino también como una forma de vida, de reapropiación simbólica de lo que históricamente les ha sido negado a muchos estudiantes: el derecho a imaginar y construir un mundo diferente.

Contexto Espacial

El proyecto se desarrolla en un aula de escuela secundaria y en un taller de cerámica, pero el espacio físico de la escuela representa solo un punto de partida. La interacción con la comunidad local, especialmente en la comercialización de las piezas producidas, resulta esencial para dotar de sentido práctico a la propuesta. Sin embargo, es necesario preguntarse si la comunidad está realmente preparada para interactuar con este tipo de emprendimientos. Las dinámicas del mercado, las dificultades económicas de la población y la carencia de una red establecida para la comercialización de productos artesanales pueden limitar significativamente el impacto de la iniciativa.

Si bien el taller de cerámica y la venta de las producciones a la comunidad poseen el potencial de empoderar a los estudiantes y generar recursos, es fundamental reconocer que los contextos de vulnerabilidad económica no siempre ofrecen las condiciones adecuadas para que los jóvenes puedan monetizar sus habilidades o emprender proyectos sostenibles en un mercado local que valore sus producciones. En este sentido, la escuela, entendida no sólo como un espacio físico sino también como un territorio simbólico, se constituye en un escenario donde se reproducen, pero también se cuestionan, las relaciones sociales, culturales y económicas. Así, la institución educativa se convierte en un microcosmos en el que convergen múltiples dinámicas: las políticas públicas, las relaciones de poder entre los actores escolares, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y las particularidades históricas y culturales de cada comunidad.

Este proyecto puede ser concebido como una herramienta de integración social, pero al mismo tiempo puede poner en evidencia las limitaciones estructurales tanto del sistema educativo como del entramado comunitario para incorporar soluciones laborales que se sostengan en el tiempo. Como se planteó anteriormente, la cuestión de fondo es: ¿el proyecto realmente promueve la autonomía económica de los estudiantes o se limita a ofrecer una respuesta temporal, sin incidir estructuralmente en las condiciones que perpetúan la desigualdad y la exclusión?

Sujetos involucrados: estudiantes, docentes y comunidad

En cualquier práctica educativa, los sujetos involucrados desempeñan un papel central en la construcción de las dinámicas áulicas. En el caso de *MejorArte*, los actores clave son los estudiantes, los docentes y la comunidad. El análisis de estos sujetos debe trascender la mera descripción de sus funciones para interrogar las

relaciones de poder que se tejen entre ellos y visibilizar cómo dichas relaciones están atravesadas por las condiciones sociales y económicas en las que viven.

Los estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad, como los de la Escuela Secundaria N.º 615, han sido históricamente marginados de las grandes narrativas del sistema educativo. Según Achilli (1986), sus trayectorias no son lineales ni predecibles; por el contrario, están surcadas por singularidades que reflejan tensiones sociales, familiares y económicas. Así, estos jóvenes no solo enfrentan las dificultades propias de su entorno, sino que negocian permanentemente su lugar dentro de un sistema que, con frecuencia, no contempla sus necesidades. En este sentido, la propuesta *MejorArte* puede ser leída tanto como respuesta a esas necesidades cuanto como adaptación a un orden escolar que continúa siendo jerárquico y limitado en su capacidad de transformación real.

Los docentes, por su parte, ocupan una posición ambivalente: deben cumplir con los objetivos del programa y, simultáneamente, confrontar las realidades sociales y económicas que atraviesan a su estudiantado. Edelstein y Coria (1999) sostienen que el profesorado necesita desarrollar una conciencia crítica acerca de las estructuras que condicionan el proceso educativo. En consecuencia, no pueden ser meros transmisores de contenidos, sino agentes activos capaces de interpelar políticas públicas y marcos de conocimiento que imponen límites a la educación.

La comunidad, finalmente, desempeña un rol decisivo. La escuela no constituye una isla, sino una institución inmersa en un tejido social y cultural más amplio, que puede operar como espacio de apoyo y colaboración o como terreno de conflicto y resistencia. De acuerdo con Shore (2010), toda política pública debe analizarse en relación con los contextos locales donde se implementa; así, la comunidad puede reforzar o tensionar el desarrollo de iniciativas como *MejorArte*. Desde una mirada antropológica crítica, Shore (2010) advierte que las políticas educativas no deben analizarse únicamente como mecanismos administrativos, sino como formas de “gubernamentalidad” que buscan regular los comportamientos, las emociones y las aspiraciones de los sujetos a través de lógicas de evaluación, rendimiento y control. En este marco, la comunidad escolar no solo ejecuta programas, sino que también es interpelada por una racionalidad política que produce ciertos modos de ver y actuar, jerarquizando conocimientos, normando trayectorias y clasificando a los

estudiantes. De esta forma, la implementación de iniciativas como *MejorArte* no puede leerse al margen de los dispositivos que la política educativa impone, muchas veces invisibilizando otras formas de saber, de ser y de habitar la escuela.

Más allá de las funciones pedagógicas y técnicas, la puesta en marcha del proyecto pone de relieve una dimensión habitualmente invisibilizada en los debates de política educativa: el trabajo emocional que docentes y estudiantes realizan al sostener vínculos creativos en el aula- taller. El arte, por definición, convoca registros sensibles —placer estético, orgullo por la obra propia, frustración ante el error— que no pueden reducirse a externalidades “blandas”. Siguiendo a López Posada, González Rubio y Blandón López (2018), el trabajo emocional es “el manejo de sentimientos para crear una demostración emocional públicamente observable, de acuerdo con reglas organizacionales explícitas o implícitas” (p. 104). En espacios de servicio —y la escuela es uno de ellos— esta gestión afectiva influye directamente en la calidad de la experiencia y en los resultados obtenidos.

En *MejorArte*, el/la docente artesano/a no solo enseña técnicas, sino que orquesta el clima afectivo que permite la experimentación: legitima la alegría cuando una pieza sale del horno intacta, contiene la frustración si se quiebra e interpreta esas emociones ante el grupo para convertir el error en aprendizaje colectivo. Esta coreografía afectiva funciona, en términos de Ekman (1973, citado en López Posada et al., 2018, p. 105), como “regla de demostración” que determina qué emociones son pedagógicamente deseables (entusiasmo, curiosidad, paciencia) y cuáles deben reconducirse (desánimo, vergüenza). La dimensión artística, en consecuencia, se vuelve inseparable de la emocional: la arcilla se modela con las manos y con el ánimo.

Reconocer este trabajo emocional es crucial por dos razones. Primero, porque las políticas de inclusión rara vez contabilizan el costo afectivo que asumen los docentes al impulsar propuestas alternativas dentro de estructuras diseñadas para la normalización (Bracchi, 2016). Segundo, porque —como señalan Dionisio y Daix (2021) al referirse a los “migrantes del sistema educativo”— muchos jóvenes retornan a la escuela con la expectativa de hallar espacios donde el sentir sea legítimo; si esa expectativa fracasa, se reactiva el circuito de abandono.

En consecuencia, *MejorArte* debe evaluarse no solo por la cantidad de piezas producidas o por la eventual generación de ingresos, sino por su capacidad de configurar un ecosistema emocional seguro que respalde trayectorias educativas no lineales: un ambiente donde la exploración artística opere como dispositivo de autoreconocimiento y empoderamiento. Proteger ese capital afectivo, señalan López Posada et al. (2018), es condición para que el proyecto trascienda la lógica compensatoria y se afirme como estrategia de transformación subjetiva y comunitaria (pp. 110- 111).

Si se admite que la mejora de las trayectorias no depende únicamente de variables cognitivas, sino también de condiciones afectivas y oportunidades territoriales, *MejorArte* se revela como un laboratorio privilegiado para observar esa doble dimensión. Desde la perspectiva del trabajo emocional, López Posada, González Rubio y Blandón López (2018) subrayan que la acción docente implica “el manejo consciente de sentimientos para producir en otros una respuesta emocional acorde a los fines pedagógicos e institucionales” (p. 104). En el taller, esta gestión sustenta la confianza de jóvenes cuyas trayectorias han estado marcadas por el fracaso escolar: el/la docente regula frustraciones, legitima la alegría y modela reglas de expresión que convierten cada emoción en insumo de aprendizaje. Así, la experiencia estética se transforma en operatoria de resignificación subjetiva que fortalece la permanencia.

Las emociones, sin embargo, adquieren pleno sentido cuando se anclan en el territorio. Zenklusen y Menardi (2021) demuestran que los proyectos con proyección comunitaria potencian “capacidades colectivas orientadas a la transformación del territorio y de los sujetos que lo habitan” (p. 6). Más tarde, Menardi (2023) puntualiza que el aprendizaje- servicio desplaza la lógica asistencial y sitúa a los estudiantes “como coproductores de bienes culturales con valor social, simbólico y económico” (p. 44). Bajo esta lente, las piezas cerámicas de *MejorArte* superan la lógica de actividad extra y se constituyen en bienes territoriales que circulan en ferias barriales, cooperativas y circuitos turísticos, amplían el capital social del barrio y devuelven a los jóvenes la experiencia de ser actores económicos y culturales de su comunidad.

La convergencia de ambas miradas muestra que el arte potencia las trayectorias no sólo a través de la expresión personal, sino también gracias a la inserción territorial sensible: cuando la regulación afectiva que ocurre puertas adentro (trabajo emocional) se articula con proyectos comunitarios que reconocen el valor social del arte (aprendizaje- servicio), se genera un círculo virtuoso. Los estudiantes comprenden que su producción estética importa —a ellos y a la comunidad— y esa percepción refuerza la decisión de sostener trayectorias educativas que antes se vivenciaban como ajenas o inalcanzables.

Además, el análisis del proyecto “MejorArte” permite vincular la dimensión pedagógica con el enfoque de desarrollo territorial, entendiendo que las prácticas educativas no ocurren en el vacío, sino en territorios cargados de historia, relaciones y disputas. Desde esta perspectiva, Zenklusen y Menardi (2021) proponen pensar la educación no sólo como transmisión de saberes, sino como una práctica situada que puede fortalecer las capacidades colectivas de las comunidades. Retomando el enfoque pedagógico para el desarrollo territorial (EPDT), los autores sostienen que los procesos de enseñanza deben estar en diálogo constante con las realidades del territorio, promoviendo una construcción crítica, colectiva y transformadora del conocimiento.

En este sentido, el proyecto MejorArte se inscribe en una experiencia que podría ser leída bajo la lógica del aprendizaje-servicio, donde la producción artística de los estudiantes no sólo habilita un espacio de expresión subjetiva, sino también de incidencia territorial. Como afirman los autores, “los territorios no pueden ser pensados como simples escenarios donde se aplica la educación, sino como espacios de producción de saberes y transformación social” (Zenklusen & Menardi, 2021, p. 5). Por ello, el proyecto no debe evaluarse únicamente en función de su impacto pedagógico interno, sino también por su capacidad de articular con redes comunitarias, disputar sentidos culturales y habilitar procesos de desarrollo local sostenibles.

Desde otra mirada complementaria, Dionisio y Daix (2021) invitan a comprender las trayectorias educativas desde un enfoque situado, que reconozca los recorridos no lineales de los y las estudiantes como formas legítimas de transitar el sistema educativo, y no como “desvíos” o “fracasos”. Su propuesta de pensar a ciertos

sujetos como “migrantes del sistema educativo” visibiliza las tensiones, estrategias y discontinuidades que atraviesan las trayectorias en contextos de vulnerabilidad. Así, iniciativas como MejorArte pueden convertirse en dispositivos de re-anclaje institucional para quienes han quedado históricamente en los márgenes de la escolaridad.

Ambos enfoques coinciden en que sólo es posible hablar de inclusión real si los proyectos educativos logran leer el territorio, trabajar con sus actores y reconocer las experiencias subalternas como parte constitutiva del proceso formativo. En ese cruce entre arte, afectividad y desarrollo territorial, MejorArte puede transformarse en una experiencia significativa, siempre que no se aíse de las condiciones estructurales que determinan su sostenibilidad y su impacto.

Sociología y Sostenibilidad del Proyecto

Desde una perspectiva sociológica, resulta indispensable interrogar la posibilidad de sostenibilidad del proyecto en el tiempo, considerando las condiciones socioeconómicas que atraviesan a los estudiantes. Las iniciativas educativas con una orientación hacia la inclusión social, como es el caso del proyecto en cuestión, pueden tener efectos positivos en el corto plazo; sin embargo, su viabilidad a largo plazo depende de la capacidad institucional de la escuela para disputar —y eventualmente romper— las estructuras sociales que restringen el acceso de estos jóvenes a futuros posibles.

En este marco, el proyecto tiene el potencial de constituirse en un punto de partida significativo para modificar la autopercepción de los estudiantes, tanto en relación con sus habilidades como respecto de su capacidad para generar ingresos a través del arte. No obstante, la formación técnica o artesanal en contextos de pobreza no puede entenderse como una solución aislada ni autosuficiente. Con frecuencia, este tipo de propuestas se presenta como alternativa válida frente a la falta de oportunidades en el mercado laboral, pero también corre el riesgo de derivar en estrategias de ajuste social, que reformulan la desigualdad en lugar de combatirla, al

proponer que los estudiantes se adapten a su entorno sin cuestionar ni transformar las condiciones estructurales que los colocan en situación de vulnerabilidad.

A lo largo de este capítulo, se ha analizado el proyecto *MejorArte* como una experiencia educativa situada, inserta en un contexto de vulnerabilidad y atravesada por tensiones estructurales, políticas y simbólicas. Se abordaron sus dimensiones temporales, espaciales, vinculares y afectivas, poniendo en evidencia tanto sus posibilidades de transformación como los límites impuestos por las condiciones materiales y culturales en las que se inscribe. Lejos de ofrecer respuestas simplistas, el caso permite observar cómo las prácticas artísticas —cuando son sostenidas desde un compromiso pedagógico, una territorialidad activa y una implicación afectiva— pueden contribuir significativamente a mejorar las trayectorias escolares, en la medida en que no sean interpretadas de manera compensatoria ni funcionales a la lógica de la normalización.

La inclusión genuina no se logra únicamente mediante la creación de espacios “diferenciados”, sino transformando profundamente el sentido mismo de lo escolar. En esta línea, *MejorArte* interpela las jerarquías curriculares tradicionales y propone un modelo alternativo, en el que la producción estética y el trabajo colectivo habilitan otras formas de subjetivación. A través del arte, los estudiantes tienen la posibilidad de construir nuevas narrativas sobre sí mismos, resignificar su permanencia en la escuela y proyectar horizontes vitales más allá de los márgenes que históricamente les han sido asignados.

Sin embargo, este potencial no debe ser sobredimensionado ni desvinculado de las condiciones materiales e institucionales que lo sostienen. Tal como se ha planteado, la eficacia del proyecto dependerá en gran medida de su articulación con políticas públicas inclusivas, que reconozcan la diversidad de trayectorias, valoren el trabajo docente en su dimensión emocional y fortalezcan la vinculación entre escuela, comunidad y territorio. En esta articulación crítica, situada y sostenida en el tiempo reside la posibilidad de que experiencias como *MejorArte* trasciendan su carácter experimental y se consoliden como apuestas verdaderamente transformadoras dentro del sistema educativo.

Reflexiones finales

El análisis de *MejorArte* ha puesto de relieve las múltiples tensiones que surgen cuando una propuesta artística se inscribe en el entramado de las políticas públicas educativas, sobre todo en contextos atravesados por la vulnerabilidad. A lo largo de este trabajo, se ha sostenido que la práctica docente no puede comprenderse ni valorarse al margen de las relaciones de poder que configuran la escuela, ni de los imaginarios sociales que condicionan las trayectorias estudiantiles. En este sentido, el arte —y, en particular, la cerámica como lenguaje expresivo y colectivo— aparece como un recurso de enorme potencial educativo, siempre que no quede reducido a una función meramente productiva o compensatoria.

Uno de los principales aportes de este estudio ha sido tensionar el lugar del arte en la escuela desde una mirada simultáneamente crítica y esperanzada. Frente a políticas que con frecuencia estandarizan, etiquetan o simplifican la complejidad de los sujetos, proyectos como *MejorArte* pueden convertirse en espacios de reapropiación simbólica y de recuperación del goce, la imaginación y el derecho a crear. No obstante, esta potencialidad solo se realiza si se evita la instrumentalización del arte y se lo sitúa en un marco que reconozca las desigualdades estructurales y trabaje para desarticularlas. El arte no debe servir para adaptar a los sujetos a un sistema injusto, sino para ampliar horizontes de sentido, habilitar otras formas de ser y dignificar sus voces.

Como se argumentó, las trayectorias educativas distan de ser lineales, homogéneas o predecibles, a menudo son discontinuas, resistentes y migrantes. El sistema educativo debe abandonar la lógica que concibe la diversidad como problema y reconocerla como punto de partida para propuestas inclusivas sostenidas y con sentido. La experiencia mostró que, cuando se abren espacios donde los jóvenes pueden expresarse y crear colectivamente, se restituye el sentido de pertenencia y se reconstruye la continuidad educativa desde lógicas más humanizantes.

Asimismo, el análisis incorporó una dimensión frecuentemente invisibilizada: la afectividad en la enseñanza, se expuso que el trabajo emocional docente resulta clave para sostener vínculos, legitimar la expresión subjetiva y transformar el error en aprendizaje. Esta tarea, muchas veces no reconocida por las políticas públicas,

se vuelve indispensable en contextos de alta vulnerabilidad. No hay inclusión sin afecto, sin confianza y sin una pedagogía que cuide.

Por otra parte, se demostró que prácticas como *MejorArte* trascienden lo personal o escolar y adquieren proyección territorial, se sostuvo que el arte puede articularse con estrategias de desarrollo local y aprendizaje- servicio, posibilitando que los estudiantes sean coproductores de valor social y cultural en sus comunidades. De este modo, la educación artística no se agota en el aula: circula, transforma el barrio, teje redes y disputa sentidos.

Los aportes de Foucault, Achilli y Shore mostraron que práctica docente y políticas públicas configuran subjetividades y distribuyen posibilidades. Por ello, pensar la inclusión no puede limitarse a generar espacios “alternativos” para los considerados “frágiles”; implica transformar los fines, lenguajes y vínculos de la educación. El desafío es construir una escuela que no segregue, que no tolere al diferente como excepción, sino que lo reconozca como parte constitutiva de una comunidad diversa, creativa y crítica.

Este trabajo invita a concebir el arte no como evasión ni adorno, sino como campo de expresión y posibilidad, y a la educación no como territorio neutro, sino como espacio de disputa sobre qué vidas valen, qué saberes importan y qué futuros se pueden imaginar. Es allí donde *MejorArte* encuentra su verdadera potencia: no en la venta de piezas, sino en cada gesto de creación que desafía la lógica de lo dado y apuesta a otro modo de habitar la escuela y el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. L. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Edelstein, G., & Coria, A. (1999). Imágenes e imaginación: Iniciación a la docencia. Colección Triángulos Pedagógicos. Kapelusz.
- Foucault, M. (1973). La verdad y las formas jurídicas. Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: Reflexiones sobre la formulación de las políticas. Antípoda, 10, 21-49.
- Ripamonti, P. C., & Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: Una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25(85), 291-316.
- Bracchi, C. (2016). *Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas*. Trayectorias Universitarias, 2(3), 3–13. Universidad Nacional de La Plata. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
- Dionisio, C., & Daix, G. (2021). *Migrantes del sistema educativo: Una propuesta para reconocer modos invisibilizados de transitar la universidad*. XIV Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-074/524>
- López Posada, L. M., González Rubio, J., & Blandón López, A. (2018). Trabajo emocional: conceptos y características. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 18(35), 103–114. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.2/a08>
- Zenklusen, D., & Menardi, M. (2021). Apuntes para pensar la articulación entre desarrollo territorial y educación a partir de la experiencia de una cátedra universitaria. *Desarrollo y Territorio*, 10(15), 1–19. <https://doi.org/10.30972/dpd.10154819>

- Menardi, M. (2023). Aprendizaje-servicio y desarrollo local: reflexiones desde la experiencia de la UNRaf. *Revista Latinoamericana de Educación y Territorio*, 5(2), 38–52.
- Santos, B. de Sousa. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: Siglo XXI / CLACSO.