

Luna, María Virginia

Zenklusen, Denise

*Jornadas de investigación de la Licenciatura en
Educación: memorias*

*Facultad/Área: Facultad de Cultura, Educación y
Conocimiento*

Año: 2022

Licencia:  <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> (CC BY 4.0)

Cita recomendada: Luna, M.V.; Zenklusen, D. (2022). *Jornadas de investigación de la Licenciatura en Educación: memorias*. Rafaela: Universidad Nacional de Rafaela. Disponible en *RID UNRaf Repositorio Institucional Digital UNRaf*

Memorias

Jornadas de Investigación de la Licenciatura en Educación

2022

Luna, María Virginia

Memorias jornadas de investigación de la licenciatura en educación / María Virginia Luna ; Denise Zenklusen ; compilación de María Virginia Luna ; Denise Zenklusen. - 1a ed - Rafaela : Ediciones UNRaf, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4920-54-6

1. Educación. 2. Investigación Social. 3. Universidades Públicas. I. Luna, María Virginia, comp. II. Zenklusen, Denise, comp. III. Título.

CDD 378

Autoridades UNRaf:

Rector

Dr. Rubén Ascúa

Vicerrectora

Mg. María Cecilia Gutiérrez

A/C Dirección editorial

Lic. Fernando García

Comité Académico

Denise Zenklusen; María Virginia Luna; Carolina Cravero, Jorge Rodríguez, Bárbara Zanuttini, Juliana Carpinetti, Solana Salessi, Mariel Buffarini, Leila Abdala, Leila M. Passerino, María Laura Villalba, Carolina Pizzi, Cyntia Aguilar, Irene Macera; Cynthia Aguilar.

Editoras

María Virginia Luna

Denise Zenklusen

Diseño de tapa y maquetación

Lucía Vrillaud

Equipo editorial

Lic. Fernando García

Lic. María Belén Romero

Tec. María Guadalupe Rey

Wanda Imsant

ÍNDICE

Presentación a cargo de la Dra, Carolina Cravero -Directora de la Licenciatura en Educación- y Dr. Jorge Rodríguez -Decano de la Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento

Introducción

Conferencias

Recorridos de investigación. Decisiones teórico metodológicas en torno conporáneos, María del Carmen Castells

De una línea de investigación en Antropología y Educación, Elena Achilli

Cartografiar la escolaridad: compromisos y posicionamientos en la investigación educativa, Eduardo Langer

Trabajos Finales e Investigaciones desde la Licenciatura

CAPÍTULO 1. Educación, ciudadanía, derechos y territorios

Políticas públicas, ambiente y desarrollo. Análisis de conflictos ambientales en el centro-norte de Santa Fe y norte de Buenos Aires. Mariel Bufarini; Guillermina Carreño; Gisela D'iorio; Adriana Millán; Francisco Preiti; Antonela Vicentini

Reflexiones desde la cátedra de educación, Desarrollo Local y Territorial. Mauricio Menardi y Denise Zenklusen

Ciudadanía sexual y derechos sexuales y (no)reproductivos en localidades no metropolitanas de la provincia de Santa Fe. Leila M. Passerino; Leila Abdala; María Virginia Luna; Bárbara Zanuttini; Flavia V. Passerino; Brenda Lazzaroni; Lucía Fagnoli.

Resiliencia laboral: diseño y validación de una escala para docentes. Solana Salessi

Migraciones contemporáneas y ciudades intermedias. Una investigación desde(en) la ciudad de Rafaela. Denise Zenklusen; María Laura Villalba; Cyntia Aguilar; Melania Torres; Luciana Galloni

Escolarización secundaria y ejercicio de la ciudadanía. Producciones escolares y prácticas de subjetivación docente en dos escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela. Luna, María Virginia; Passerino, Leila; Abdala, Leila; Zanuttini, Bárbara; Dejó, Silvia; Límido, Andrea; Hubeli, Romina y Pistelli, Bianca

La escuela, el barrio y las barras: Construcción de la alteridad en una escuela secundaria de la ciudad de Rafaela. Cyntia Aguilar y Aldana Ghirardotti

CAPÍTULO 2. Sujetos, prácticas y trabajo docente

Pensar, transitar y articular docencia y de tareas de cuidados en pandemia. Erica Albertinazzi y María Paula Hammerly

Reflexiones y propuestas sobre el binomio estudiante – trabajadores de la educación en un contexto regional. Damián Franco

Las trayectorias escolares en la escuela secundaria, desde la perspectiva de los docentes de Rafaela. Caren Belén Alí y Romina Soledad Hubeli

Malabaristas: trabajo remunerado, no remunerado y movilidad en docentes de Nivel Primario del Departamento Castellanos, Santa Fe. Melania Torres

CAPÍTULO 3. Prácticas educativas en contexto

Deconstruyendo el amor romántico en la escuela: Una propuesta estratégica para la formulación de talleres de ESI. Yesica Mariel Slaven

Transformaciones en la Cátedra de Sociedad, Estado y Educación a partir del cambio de cursado presencial a distancia. Silvana Guadalupe Cerda y Fabricio Rosetto

Escuela secundaria orientada y formación para el mundo del trabajo. Avances de una tesis en curso. Andrea Límido

Vínculos educativos en pandemia. Lidia Ferro

Las prácticas de los estudiantes en relación a la búsqueda y validación de la información académica en Internet. Carina Barbero y Eugenia Heimann

Cuando la escuela fue virtual: análisis de la implementación de la ESI en el nivel primario durante el 2020. María Cecilia Marchisone

CAPÍTULO 4. Sujetos y prácticas en la universidad

Estudio sobre itinerarios educativos en la universidad nacional de Rafaela. Situaciones de interrupciones de cursado entre 2020 – 2021. Pablo Costamagna; Lorena Culasso; Eugenia De Ponti; Carolina Pizzi; Mauricio Vagliente; María Laura Villalba.

Migrantes del sistema educativo. Formas invisibilizadas de transitar la universidad. Cecilia Dionisio

Feminismos universitarios: una experiencia en la Universidad Nacional de Rafaela. Carolina Cravero y Cecilia Dionisio

Percepciones del pasado en ingresantes de UNRaf: desafíos y oportunidades de investigar en/desde el aula. Gabriela Vergara, Juliana Carpinetti, Antonela Barsotti, Natalia Marín, Leandro Mullor

Género, lengua y discurso: prácticas y representaciones en dos universidades santafesinas. Marcia Arbusti, Lucía Romanini, Gastón Daix

Materiales educativos digitales y educación a distancia: inclusión educativa, industrias culturales y capitalismo cognitivo. Un análisis socio-tecnológico-educativo. Soledad Ayala, Sofía Beltramo; Gerardo Boetto; Ana Marotias; Cecilia Perren; Mario Russo; Marianela Tallano

PRESENTACIÓN

Existe relativo consenso en reconocer que, a diferentes escalas y niveles, asistimos a un momento histórico singular de policrisis (Tooze, 2022) y transición capitalista, que acarrea profundas transformaciones y jaquea una parte importante de nuestras claves de lecturas, interpretaciones y acciones construidas. Y cuyas consecuencias resultan, además, impredecibles.

En este complejo escenario, sin embargo, adquiere carácter celebratorio la posibilidad y oportunidad de construir y ofrecer institucionalmente -en el marco de estas Jornadas de Investigación en Educación-, espacios y tiempos de encuentros, intercambios y reflexiones entre profesores/as, estudiantes y especialistas destacados, en torno a saberes y propuestas que articulan experiencias de investigación -desarrolladas o en curso- afincadas en el campo educativo.

Conviene recordar que desde la recuperación democrática, en nuestro país, se suscitaron numerosos debates en el ámbito académico acerca de la relación investigación y docencia, leída casi siempre en clave de conflicto. El origen de esta tensión hunde sus raíces en la tragedia política argentina del siglo XX: las sucesivas interrupciones autoritarias.

Las últimas dictaduras de carácter cívico-militar del siglo pasado produjeron y promovieron el vacío y ausencia de toda investigación social y como contracara un sobredimensionamiento de la función de docencia en las universidades. Así, el vínculo quedó resentido y si bien la democracia significó una emergencia de las ciencias sociales los resortes de la historia repican obturando su consolidación y reconocimiento.

Una de las consecuencias más significativas de esta tensión ha sido el de los mundos paralelos: el encierro de la investigación en su torre de marfil y la docencia en su burbuja que no rescata los trabajos de investigación para sus prácticas.

Hace algunos años Facundo Ortega identificaba esta segregación característica del sistema universitario argentino como uno de los principales problemas para el conocimiento. Cuando el/la docente realiza investigación se crea una relación distinta con el conocimiento con consecuencias pedagógicas notables.

El/la estudiante que trabaja con una docente que retoma sus propios trabajos de investigación, capaz de transmitir interrogantes, que da respuestas más allá de las recetas mecánicas de los manuales, despierta en los/as alumnos/as interés por el conocimiento en un círculo que se retro-alimenta en la producción del mismo. Por eso, estamos convencidos/as que el/la docente universitario/a precisa hacer investigación y el/la investigador/a debe hacer docencia en la universidad.

La segregación que conlleva los mundos paralelos se basa en el absoluto desconocimiento que dentro de las universidades cada uno/a tiene respecto a las actividades de los/as colegas y sus equipos de investigación integrados también por estudiantes. En este sentido, la concreción de las Jornadas de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela constituyó un hito fundacional para la Licenciatura en Educación y un pequeño gran aporte para superar un histórico problema para el conocimiento en la Argentina: generar un espacio de encuentro y diálogo; la teoría del conjunto en oposición a la de los mundos paralelos.

Crear interés por el conocimiento en estudiantes no es posible cuando la docencia se simplifica y reduce al esquema resuelto del manual, el clásico powerpoint o el tutorial de moda, una inercia que viene del nivel medio. En este sentido, las dinámicas llevadas adelante durante las Jornadas pusieron de relieve la importancia de la investigación para la práctica docente en todos los niveles del sistema educativo, en especial porque posibilitar llevar la Universidad al territorio escolar y convertir a las escuelas en espacios de reflexión sobre la investigación social, convocando a la vez a diversos actores del campo educativo de Rafaela y el país.

Desde la Licenciatura en Educación y como personas comprometidas con la calidad educativa y el desarrollo, consideramos fundamental contar con encuentros como las Jornadas de Investigación en Educación que permitan reflexionar sobre la importancia pedagógica, cultural, política y económica que reviste para la Argentina, promover docentes investigadores/as e investigadoras/es docentes en el campo de las ciencias sociales, comprometidos con las problemáticas e intereses de nuestros pueblos y comunidades.

Agradecemos finalmente a los/as participantes: estudiantes, profesores/as y personal de apoyo de la Licenciatura en Educación. Especialmente al equipo organizador por su compromiso y responsabilidad en la tarea y a la Dra. María del Carmen Castells , el Dr. Eduardo Langer y la Dra. Elena Achili (UNR), por su generosidad en acompañarnos y animarnos con sus profundos y cálidos aportes.

Dra. Carolina Cravero, Directora de la Licenciatura en Educación

*Dr. Jorge Rodriguez, Decano de la Facultad de Cultura, Educación y
Conocimiento*

INTRODUCCIÓN

En octubre-noviembre de 2022 en la ciudad de Rafaela se llevaron a cabo las Jornadas de Investigación de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela con el objetivo de promover el diálogo en torno a la producción de conocimiento en educación y campos adyacentes. Del intercambio participaron docentes-investigadores/as, estudiantes avanzados, especialistas invitados/as y actores del sistema educativo local,.

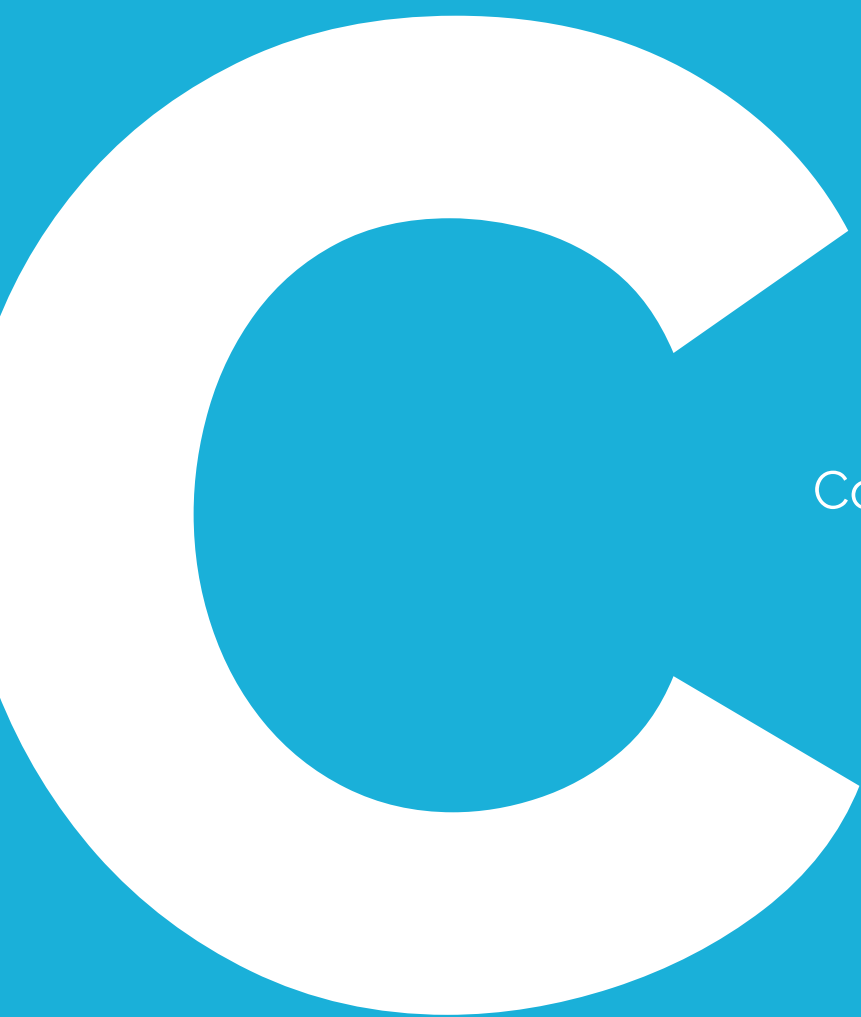
Cabe destacar que los encuentros se realizaron en dos oportunidades en el Instituto Superior de Profesorado N°2 “Joaquín V. González” y en la Escuela Secundaria Orientada N°615 “Luis Alberto Spinetta”, ambas de la ciudad de Rafaela, contando con un activo rol de los equipos de conducción de dichas instituciones. Esta localización del evento facilitó la participación de docentes, equipos directivos y referentes de políticas educativas locales, logrando así el objetivo de convertir a las Jornadas en una instancia de difusión de experiencias y saberes en clave interinstitucional.

Desde el punto de vista académico las Jornadas permitieron concretar e institucionalizar espacios de socialización y reflexividad en torno de problemáticas socioeducativas de la localidad y la Región. Las mismas se encontraban plasmadas en trabajos finales de graduación (tesinas) y proyectos de investigación financiados por medio de políticas científicas de la Universidad. A partir de estos intercambios los equipos de investigación, junto a estudiantes de la Licenciatura y otros referentes del sistema educativo local, pudieron debatir acerca de los marcos teóricos y metodológicos construidos en los procesos de investigación, las vicisitudes de los trabajos de campo; los rasgos notables del territorio y principales hallazgos de las investigaciones.

La modalidad de trabajo se concretó en dos formatos. Por un lado, especialistas invitados brindaron en cada Jornada conferencias centrales en las que analizaron las relaciones entre docencia e investigación; la construcción de los objetos en la investigación educativa en escenarios contemporáneos; las relaciones entre sistema educativo y universidad, entre otros temas. Se trató de aportes valiosos que permitieron inscribir la pregunta por la investigación educativa en trayectorias de trabajo consolidadas en el campo, provenientes de otras universidades nacionales. Se trató de las presentaciones de la Dra. María del Carmen Castells (UNER-UNL), el Dr. Eduardo Langer (UNSaM) y la Dra. Elena Achilli (UNR) incluídas en este volumen transcriptas y corregidas para su publicación por los conferencistas. Por otro lado, se realizaron mesas de trabajo agrupadas temáticamente para la socialización de los proyectos de investigación como de los trabajos finales de graduación de los estudiantes de la carrera. En líneas generales las sesiones de intercambio se organizaron en los siguientes ejes:

1. Educación, ciudadanía, derechos y territorios; 2. Sujetos, prácticas y trabajo docente; 3. Prácticas escolares en contexto; 4. Sujetos y prácticas en la universidad.

En todos los casos, las presentaciones orales y las discusiones posteriores priorizaron la reconstrucción de las vicisitudes atravesadas en los períodos de aislamiento sanitario como un acontecimiento dislocador de la experiencia vital. Desde allí, se dialogó sobre los múltiples efectos que produjo este evento inédito en las tareas educativas, investigativas y de cuidados, cuyas marcas están aún presentes en las instituciones educativas y en los sujetos que formamos parte de ellas. Por esta condición epocal que nos tocó protagonizar y por tratarse de momentos fundacionales de la vida institucional de la universidad y especialmente de la Licenciatura en Educación -por su reciente creación- es que estas actas se asumen como un acto de memoria oportuno y necesario.



Conferencias

RECORRIDOS DE INVESTIGACIÓN. DECISIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS EN TORNO A LOS SABERES EDUCATIVOS

María del Carmen Castells*

Somos pocos y será ocasión oportuna para poder realizar un diálogo. Sobre todo, celebro que se estén dando los procesos que pude escuchar contados por ustedes y, también, queden plasmados en el Cuaderno.

Es muy importante comenzar a trabajar estas cuestiones de investigación en una universidad con la frescura de ser nueva, con posibilidades de no contaminarse de algunas prácticas mercantilistas que ponen a la investigación en una situación de investigar para solo conseguir categorizaciones, situación que desde los años 90' se viene instalando en la Argentina. No es fácil que eso no ocurra, porque muchas veces se debe jugar con esta cuestión de acreditar, de lograr posicionarse en un ranking, justamente a partir de las publicaciones. Pero como quiero hablar de la investigación como experiencia, me gustaría que podamos pensar en otro registro, pensar en poder transitar otros caminos.

Aquí ya se habló de la experiencia. Creo que Eugenia tocó ese tema con respecto a invitar a otros a leer, a favorecer la experiencia de la lectura. Es que se invita a otros a leer, como invita a aprender porque enseñar es también una invitación a otros a aprender, es un modo de entregar un conocimiento nuevo para que otro haga algo con ese conocimiento, algo diferente al que uno supone que haría. Pero creo que solamente ello se puede hacer si se tiene una experiencia con ese conocimiento. Y no siempre la rutina - ustedes mismos lo dijeron- la rutina de enseñar, la rutina del modo en que el contenido y los conocimientos se hacen factibles para ser enseñados, hace posible para nosotros, docentes, justamente, que el conocimiento se constituya en una experiencia, en un algo que se puede ofrecer al otro cuando ha transitado otro modo de

1 Conferencia dictada el día 13 de octubre de 2022 en el Instituto Superior del Profesorado N°2 "Dr. Joaquín V. González", Rafaela, Santa Fe.

apropiación del conocimiento.

Por eso, me parece, y acá quisiera romper esta diferenciación de la que también se habló y que resuena tan complicada de entender fuera del mundo universitario referida a quienes estamos dentro del mundo de la universidad. Al respecto, planteo algunas cuestiones. Si bien la historia de la universidad es una historia de un modo de relacionarse con el conocimiento diferente al de otras instituciones, en la Argentina no siempre fue así, sobre todo, en los periodos de los procesos militares, justamente por la expulsión y por el exilio de los investigadores. La universidad se convirtió, discúlpenme, en un “enseñadero”, es decir, en una instancia de transmisión monótona de cuestiones ya sabidas. En realidad, había una lógica de quienes estaban a cargo de los ministerios de educación y de las rectorías de las universidades y era la siguiente: que todo aquello que no implicara un vínculo directo en horas cátedras con el alumno era una pérdida de tiempo. Entonces, allí el vínculo que se gestaba con el conocimiento de parte de los docentes era, justamente, el preparar la clase para poder ser transmitida. De esa manera se agota ese vínculo con el conocimiento, de modo que los tiempos que son necesarios para generar preguntas, para “perder el tiempo”, para reconocerse en un lugar de no saber, no existían. Y entonces desde esas dolorosas experiencias, entendimos que el tiempo de la investigación en la universidad no es un tiempo regalado. Es un tiempo que se tuvo que volver a conquistar a través de luchas políticas colectivas.

Valoro este circuito que se está generando aquí. Se constituye en una práctica política muy interesante porque solamente en grupo, solamente con otros uno va reconociendo que ese ofrecimiento, esa invitación al otro al conocimiento, se hace de una manera distinta cuando uno tiene la experiencia de no saber y de preguntarse, de escribir inquietudes, de ponerlas en común, pues éstas y no otras son el comienzo de todo movimiento de investigación.

Voy a decir a calzón quitado algo que a mí no me conviene decir porque es mi oficio, es mi profesión. Pero, como siempre he sido muy crítica conmigo y mis acciones lo diré. Me refiero a la pedagogización de muchas áreas del conocimiento de una manera exacerbada a la vez que empobrecida de

entender tal proceso. Esto ha hecho que muchas prácticas, -por ejemplo, la escritura en aquellos docentes que además eran escritores o actores, músicos, plásticos que eran pintores o escultores, tenían experiencias con su materia, con su material- aquella pedagogización y la grandiosa didactización muchas veces banalizó. Quizás, a lo mejor sus clases no eran tan formales didácticamente, pero había una posibilidad de entrega de modo diferente. Probablemente, hace unos años atrás no teníamos tantos investigadores de carrera, pero teníamos artistas, o teníamos juristas, o había personas y personajes que amasaban desde otros lugares su vínculo con el conocimiento y con la profesión.

Pienso que en la carrera de investigador uno tiene que generar, como les decía, un vínculo distinto con el saber, un vínculo distinto con el conocimiento, con las condiciones materiales y las condiciones de temporalidad. A la vez, se exige como contrapartida de quienes conducen una institución que, a estas cuestiones, se las visualicen inherentes a la tarea de enseñanza y no ajenas a ella. No se puede gestar una universidad solamente exigiendo a los docentes que la habitan que sean puros dadores de clases como tampoco puros publicadores de papers. Tiene que haber una voluntad política de las autoridades de generar las horas de tiempo necesario para que los profesores universitarios no sean docentes taxis, es decir, que con dedicaciones mínimas tengan cinco materias, tres materias o dos materias, estrujándolos, porque no se va a llegar por esa vía a tener una calidad académica como se pretendería.

Haciendo una digresión, volveré sobre las palabras de Eugenia que me resonaron porque me involucran y porque he escrito mucho sobre las distancias que existen entre los niveles del sistema educativo. Este tiempo de pensar, este tiempo de interrogarse debería existir para todos los niveles del sistema educativo y no solamente para la universidad donde los otros nos consideran privilegiados. Justamente, cuando uno ofrece al otro algo para aprender es porque se ha pasado esa experiencia de aprendizaje y, solamente cuando se la ha transitado, se tiene un tiempo para pensarla y significarla de un modo diferente.

La academia, como la llaman y donde nosotros también nos reconocemos y de la que nos sentimos parte, impone regulaciones iniciáticas, como

las de una tribu, ¿verdad?. Y cuando uno pretende ingresar a una tribu, advertimos que sus regulaciones pueden ser discriminadoras a la vez que también advertimos pueden ser muy interesantes. Reconocemos que hoy, dada las exigencias externas, quien quiere ingresar a la universidad pareciera que se obliga a atender juegos impuestos. Muchas veces los docentes investigadores se encuentran solos, en una oficina o en su casa, exigidos por los créditos o a los puntos que podrían juntar para categorizarse A, o B, o lo que fuere. Estimo que en esa dirección el destino de la investigación se está empobreciendo, no se está enriqueciendo. Genera islas de grupos muy, muy fragmentados y muy solitarios.

Sin embargo, la secuencia a atravesar para ingresar y permanecer en la universidad exige inevitablemente de acompañamiento. Es una práctica en la que quien se inicia en la universidad necesita de acompañamiento y de tutela de otro que ya ha atravesado toda una trayectoria y debe devolver, de alguna manera en términos de formación, a los nuevos. Los que recién se inician podrán así comprender no solamente el régimen interno de la universidad, sino comenzar a establecer otra relación con el conocimiento, una relación con el conocimiento nunca acabada y que tiene sus fundamentos, sus principios. Una relación con el saber no solamente como un producto, sino del saber siempre en diálogo con lo no sabido. Por ello sueño y digo qué lindo sería que un maestro de escuela primaria pudiera tener esa misma posibilidad de estar junto a otro que le abra las puertas del mundo de la escuela y pueda acompañarlo en los primeros tiempos. Tiempos de ser docente, tiempos para ser investigador, que para mí deberían estar juntos en todos los niveles del sistema y tendrían que ser objetos de luchas políticas. Cuando una se vincula con el conocimiento a través no de las respuestas sino de la pregunta construye una actitud sin retorno. Ya no puede leer, estudiar, ni preparar la clase del mismo modo, porque en realidad se aproxima a los textos no para deglutirlos como temas cristalizados a reproducir, sino como un diálogo con sus autores. Esto tiene que ver con las propias preguntas de un tránsito profesional, de un tránsito laboral que ya no podrán obviarse. Entonces desde aquí, el punto de partida de la investigación no está tan lejano a todos nosotros. Si Eugenia es escritora, o si Eugenia es lectora,

seguramente en esa experiencia de ser lectora o, en esa experiencia ser escritora, se ha formulado muchas preguntas, puede a estas alturas comparar autores, puede darse cuenta que la práctica de escritura requiere no solamente un tiempo, sino unas reglas para poder comunicarla y para poder imprimirlas, o para poder editarlas, lo que se constituyen en un oficio.

Y aprender el oficio de la escritura para comunicar a otros también es parte de este trabajo de investigación. Requiere de un tiempo de tachar, de borrar, de volver a escribir. La docencia, pensada como está pensada hoy en el país, no dispone de ese tiempo. Cuando queremos estudiar una carrera, como ustedes la licenciatura y les piden que escriban un trabajo final después de haber dejado durante años la última carrera que estudiaron, hay una pérdida de prácticas de ejercicios en ese oficio de escritura que requiere de un maestro, de un acompañamiento. Muchas veces nos sentimos impotentes, nos sentimos -disculpen el término-, a veces, “brutos” porque no lo podemos hacer y no es así. Tenemos que pensarnos en las condiciones en las que nosotros producimos diferentes formas de ejercer la docencia y de ejercer nuestro vínculo con el conocimiento. Uno es el enseñar, otro es el escribir, otro es el preguntarnos, otro es enfrentarnos a un texto o vincularnos en la relación con un texto desde el no saber y desde una pregunta. Aquí estamos hablando de prácticas diferentes que deberían estar todas juntas pero, justamente los formatos escolares, los formatos institucionales fragmentan y nos remiten a las condiciones de nuestra existencia en cada una de las instituciones.

Tomemos ejemplos para entender que conquistar el espacio de ser investigador no es sencillo. El caso de Virginia. Para poder ingresar a la universidad estuvo seis años viajando absolutamente gratis, porque estaba empeñada en entrar ahí, porque veía que ahí había algo del orden de su deseo. No tenía literalmente qué comer, ni con qué pagarse el colectivo. En mi caso personal, tuve una situación de vida muy fuerte. Trabajaba en la escuela secundaria y en los terciarios y debía levantarme a las cuatro de la mañana para sentarme a estudiar y tener una regularidad de estudio y de lectura.

¿Qué quiero decir con esto? Quiero decir que esta práctica de vincularse de otro modo con el conocimiento no es gratis, que somos

nosotros colectivamente los que tenemos que bregar por conquistar esas condiciones que hacen posible este otro modo de producción de conocimiento, en el que estas experiencias que ustedes están viviendo ahora podrían ser o son, de hecho, un inicio.

Quiero hablar del oficio de investigar, de un oficio que en mi caso surgió así, como les conté, levantándome a las cuatro de la mañana, viviendo y trabajando en muchos lugares, muchas horas, con un niño recién nacido que demandaba. Y quiero ofrecérselo a ustedes como mi experiencia de entrada al campo de la investigación como experiencia y como problema, pregunta y trabajo compartido.

Pero antes, quiero decirles algo. Muchas veces miramos la investigación en dos planos. Una vez que uno accede a hacer investigación desprecia y mira con molestia toda esa trayectoria docente que se ha tenido. Me pregunto por qué si es desde allí que uno puede comenzar a hacer esta experiencia de investigación. He escuchado a colegas o a compañeros, inclusive ex alumnos, decir que era una carga estar en el nivel secundario, una carga estar en el nivel primario. Hemos estado adentro de esas instituciones y no nos podemos reconocerlas como parte de esas prácticas que hemos ejercido. Entonces, valoremos ese tránsito que cada uno está pasando, porque ahí pueden, ahí surgen, ahí están las preguntas para comenzar esta trayectoria de investigación.

Voy a ser foucaultiana en esta exposición. No sé, ustedes contrólenme el tiempo, pero no sé hasta dónde podré llegar.

Cuando yo digo: “voy a concebir la investigación como experiencia” y me pongo y los pongo a ustedes en esta situación de experiencia vivida, como la que contaron las compañeras de estar en el oeste santafesino, de estar en el noroeste de la provincia, en pueblos pequeños, etc., podemos comprender realmente lo que somos y cómo a través de las condiciones concretas, de determinadas circunstancias, hemos llegado a ser lo que somos. Este es un punto de partida para poder comenzar estos movimientos de investigación.

Ahora, investigar, como dice Foucault, en relación a la experiencia, no es quedarse en ese punto subjetivo. Lo local, lo subjetivo, la experiencia individual o la experiencia personal para que sea verdaderamente

experiencia -dice Foucault- debe arrancarnos de nosotros mismos, debe extraernos de nosotros mismos para llevarnos a un lugar que ni siquiera imaginamos. A veces veo ahora, desde el oficio de evaluadora de investigaciones que, en realidad, hay muchas investigaciones de las que ya se sabe a dónde y cómo van a ir a terminar. Es decir, en el comienzo ya se esboza no el viaje, la aventura, el saber que la experiencia de investigación que me va a arrancar de lo que soy para llevarme a otro lugar y hacerme diferente. Sino en realidad, en muchas investigaciones que he leído, ya está definido, desde el punto de partida, su punto de llegada, de manera que esa experiencia de relación con el conocimiento no se trastoca. Diría Foucault no salgo transformado.

Cuando se analiza en su totalidad la obra de Foucault ve que él mismo se va transformando y se va desplazando y es inasible en cada uno de los momentos y en cada uno de los textos que escribe. Así nos dice: “Si yo supiera dónde voy a llegar, ni siquiera me tomaría la molestia de empezar a indagar algo nuevo”. Entonces, este arrancarse de uno mismo, este poder comprender de qué manera las condiciones me han hecho ser lo que soy y, por lo tanto, quiero investigar de alguna manera mi presente (lo que Foucault llamaba ontología de nosotros mismos, o la ontología histórica del presente) es algo que estimo necesario de recuperar si queremos concebir la investigación como experiencia.

Habría otro concepto que quiero traer tiene que ver con la problematización, con la pregunta. Uno decide que no sabe acerca de algo. Este es el punto de partida para investigar. Si no, ¿para qué uno investiga, si ya sabe?. Creo importante ser muy responsables en esto, porque nosotros somos profesionales del Estado y usamos recursos del Estado, entonces, debemos prestar atención en que no somos una máquina de producir papers, sino que somos personas que necesitamos transitar y pensar nuestras propias condiciones de existencia como parte de las investigaciones que harían que nosotros, argentinos, pudiéramos conocernos más. Como aporte de la universidad y, como aporte de nosotros empleados del Estado, en realidad, esa sería la grandiosa devolución que podemos hacer.

Comenzar, decía, por reconocer lo que no sé. Comenzar a problematizar estas condiciones que hacen o que nos hacen ser los que somos nos coloca en un abismo, no nos coloca en un lugar no seguro. Cuando investigamos siempre estamos así, como las compañeras que hablaban del equilibrista. Siempre estamos en la cornisa de lo conocido y tenemos que vernos con la angustia y con el no poder darle forma a ese no saber que empieza tenuemente a querer ingresar con algún tipo de certidumbre, algún tipo de forma.

Foucault toma la problematización como una condición de su propio ejercicio intelectual. Esto puede ser visto objetivamente como un análisis de la historia de los problemas que el mundo, los hombres han planteado a lo largo de la historia. Pero sobre todo toma la problematización en un sentido radical, como una crítica a nosotros mismos, a través de la pregunta: qué, cuáles han sido las condiciones que nos han llevado hasta aquí y nos han hecho ser lo que somos. Agregamos nosotros como docentes universitarios, como investigadores, como alumnos. Él dice: “Yo transito una experiencia respecto de esta pregunta que me hago, pero en realidad los invito a compartirla.”

Es muy difícil investigar cuando uno no se involucra con la pregunta que formula como punto de partida de la investigación. Muchas veces cuando acompañamos a los tesisistas que quieren producir sus tesis doctorales como una imposición, una ajenidad, lo registramos. También hoy hacer posgrados se convirtió en una obligación, en una meta para poder permanecer en los trabajos y no siempre para aprender. Entonces se leen, se leen muchos libros. No, libros no leen. Leen pedazos del libro, “cachos” de cosas, porque se leen en fragmentos. Y entonces se genera algo, un problema, se genera una pregunta, pero el tesisista, la persona, no está ahí, no es de él esa pregunta, no es parte de su experiencia vital. Ahí hay un patinar, no un empezar. Creo que lo más difícil para un director de tesis es lograr ese punto de conexión entre la experiencia vital de la pregunta profunda y el por qué quiere ese tema de tesis, por qué quiere hacer tal recorrido.

Es más, en los proyectos de tesis doctorales y de maestría se pide que se escriban capítulos, ¿no?. Como si uno supiera, discúlpenme, qué carajos

va a tener cada uno de los capítulos. Y así escriben fragmentos sueltos de una estructura que a lo mejor podría funcionar, pero en ese trabajo o en esa investigación no está el autor, no está quién se pregunta por esas condiciones desde las cuales la elección de quiénes nos van a acompañar a lo largo de la trayectoria de la elaboración de una investigación o de una tesis, que es una investigación, es muy confusa, muy ecléctica. Tomo de acá porque fulanito dijo esto y mirá fulanito escribió sobre algo parecido al tema que yo estoy trabajando. Entonces lo tomo y lo pongo. Pero en realidad ahí no se ve este trabajo de compenetración de elegir un o unos acompañantes intelectuales de camino con el que yo pueda comenzar a transitar esta experiencia de investigación y, tal vez después, soltarle la mano. Porque en realidad, si digo que la investigación es una experiencia que me lleva a un lugar donde yo voy a dejar de ser el que fui para comenzar a hacer otro, probablemente como el matrimonio, a lo mejor ese compañero de ruta ya no me acompañe más o no lo vea ya pertinente. Cuando uno elige un compañero de ruta en la academia y luego lo abandona tiene que justificar, porque no es como cuando uno elige un abogado que tramita el divorcio. No es tan fácil. Lo que quiero señalar con esto es el involucramiento en la pregunta.

Les voy a dar un ejemplo. A tientes, empecé a hacer mi tesis doctoral, pero había una pregunta que ni siquiera era consciente cuando empecé a escribir y que en realidad fue la que me acompañó siempre, que tenía que ver con qué enseño cuando enseño didáctica, por qué enseño esto que enseño cuando enseño didáctica en la universidad en la formación docente, que me trajo hasta aquí. Entonces elegí un camino, después lo cuento...

Hay otra cosa que olvidé en estos tres puntos que quería trabajar: la experiencia-problema, la problematización-pregunta y el acompañamiento del grupo. Nunca puede investigar solo, no investiga solo, mucho menos en las ciencias sociales, porque el objeto de investigación es el otro. Desde luego, hay un otro que permanentemente me está golpeando en mis juicios, en mis prejuicios iniciales de acercamiento, pero al mismo tiempo, uno no puede investigar solo porque al ser un oficio necesita un maestro, necesita a alguien que acompañe el aprender a investigar. Tuve

la suerte de tener grandes maestros que tenían una estatura poco común. Siempre se acercaron a partir de su diálogo con lo no sabido, desde sus interrogantes. Siempre me mostraron sus incertidumbres y sus dudas respecto de lo que sabían. Este aprender a preguntarse también puede ser una enseñanza de alguien que acompañe en el aprendizaje del oficio de enseñar.

Además, inevitablemente, cuando se genera un proyecto de investigación, sobre todo, en las ciencias sociales, siempre se aproxima a esta producción de un nuevo saber o de un nuevo objeto, con hipótesis o con prejuicios que devienen de la propia experiencia que se ha tenido y solamente otro desde afuera lo puede advertir. Cuando Eugenia decía: “Para poder ser editora tengo que tomar distancia de la cosa”, la investigación implica exactamente eso, tomar distancia para poder interrogarse de otra manera. Esa toma de distancia no se puede ejercer solo. Hay un otro, un colega, compañero, una persona investigada que advierten, que pone en cuestión, que señalan aspectos facilitando que la investigación ingrese a un camino más riguroso.

Tenemos que los otros -con los que uno investiga- también pueden ser son los que nos antecedieron, es decir, los autores quienes ya transitaron algún camino que no es exactamente el que uno quiere transitar en ese momento. Si otro ya lo hizo, tampoco valdría la pena investigar. ¿Para qué uno va a volver a hacerlo? Para empezar a investigar hay que estudiar mucho, es decir, hay que saber qué se hizo sobre ese tema, de qué manera lo pensaron otros y recién allí puedo despejar vacancias de conocimiento.

Por otra parte, cuando quiero empezar a caminar, decidir quién va a ser mi compañero quiénes van a ser mis compañeros de camino en términos teóricos -lo que uno llama el marco de referencia teórico- esa decisión tiene que ver con renunciaciones, con selecciones. A mí me gusta mucho Bourdieu, por ejemplo, pero según lo que investigue no siempre me va a servir. Ya caminé con Bourdieu en determinados trayectos de mi carrera de investigadora, pero ahora, enfrente de un nuevo problema deseo tirarme a la piletta con otros intelectuales, quiero tener otra experiencia y eso fue lo que yo hice en mi tesis. En realidad, había transitado una experiencia con autores de la hermenéutica, de las corrientes interpretativas y sentía

que a esa misma experiencia por el momento la deseaba abandonar para incursionar por otros caminos, necesitaba un momento de suspensión de interpretaciones.

Les voy a decir una palabra “horrible” para nosotros la gente de las ciencias sociales, pero la voy a decir igual. Con Virginia lo hablamos mucho siempre: en este momento creo que tendríamos que volver a investigaciones empíricas en el campo educativo. Hacer descripciones, descripciones densas, que suspendan de alguna manera nuestra imputación de juicio, de relaciones de significados y de sentidos que una se va armando.

No hablo de las investigaciones serias de la etnografía o de las corrientes hermenéuticas. Estas son muy difíciles de hacer, a veces dada nuestra condición de principiantes. Yo también me considero una principiante. Siempre me consideré una principiante, porque en cada investigación tuve que volver a empezar y aprender. Pero cuando la seriedad no se sostiene se corre el riesgo de imputar juicios rápidos a las prácticas de los otros, ¿no?. Por ejemplo, una cosa que me duele mucho y la considero falta de rigor, falta de respeto y falta de seriedad, se presenta cuando, desde la universidad, nos metemos en las aulas de los docentes, hacemos cuatro observaciones y de ellas inferimos qué hacen los docentes con sus niños, etc. En realidad, omitimos muchas veces hablar con el docente, no conocemos su historia, no sabemos por qué está haciendo lo que hace, no conocemos cuáles son las historias de los alumnos. Entonces, eso se constituye en una grosería muy peligrosa que no aporta nada a nuestro campo de conocimiento. Se requerirían años de estadía, años de vínculo con las personas que están en el campo, que están trabajando. Nos tendríamos, literalmente, que lavar la boca antes de emitir juicios apresurados de quienes están adentro del aula, trabajando como pueden, cosa que en el campo de las ciencias de la educación se ve muchísimo y es, como les decía, grosero.

Volviendo a lo anterior, cuando uno elige un compañero de ruta o varios compañeros intelectuales de ruta, se tiene que adentrar en su obra, se tiene que adentrar en su historia de producción. Luego, en función de la pregunta que se hizo el autor y la propia comenzar a construir el sentido

de la investigación. Y eso es ya una decisión epistemológica: “yo quiero esto y no quiero otra cosa.” Elijo a alguien para que sea mi compañero de ruta y me adentro en su teoría, porque en realidad supongo que ese caudal, esa fuente tiene puntos de contactos que a mí me pueden conducir a encontrar determinadas cosas. Lo tomo dentro de ese caudal, hago recortes, tomo decisiones y realizo selecciones. Y eso, colegas, además de una decisión epistemológica es ya también una decisión metódica. Porque el método no está por fuera de esa primera interrogación, ni de esa primera problematización, ni de esa primera selección conceptual. El método está en ese punto, comienza en ese punto y es una decisión a partir de la cual los conceptos de un autor se construyen, dentro de un corpus teórico, a través de un movimiento metódico que el mismo autor eligió hacer. Esos conceptos no son definiciones, son operaciones de pensamiento. Cuando, por ejemplo, elegí el término “enunciado” en mi tesis, o, en otra ocasión elegí el término “habitus”, a esos términos los puse a “trabajar”. No los puedo tomar como simples definiciones, los tengo que abrir como una caja de herramientas y con ellos tengo que producir conocimientos nuevos con relación al problema de lo que quiero investigar.

La producción del marco teórico - a mí no me gusta llamarlo marco-, sino encuadre o referencia, tiene que ver con esas decisiones metódicas epistemológicas que tomo desde el primer momento en que selecciono el problema. Esa selección supone abandonar otras cuestiones y decir: “me paro acá por el momento”. Voy a poder mirar esto que todavía no está construido desde este ángulo y, desde este recorte solo podré analizar tales aspectos”. Por eso hablo de que también investigar supone renunciar. Desde este ángulo voy a poder hacer crecer un aspecto de tal problema. Uno cree que, porque recorta, selecciona y abandona, todo va a ser muy pequeñito en esa trayectoria investigación. Pero en realidad, es al revés. Desde acá parado, acá parada, voy a poder mirar un ángulo, un aspecto que a lo largo del proceso de investigación voy a hacer levar como a un pan. Eso va a ir creciendo, porque en realidad, en la trayectoria de investigación voy abriendo a su análisis, voy abriendo sin miedo, descubriendo relaciones y aristas. Sin temor voy formulando mis propios conceptos, que a lo mejor no son los mismos de los que partí. Porque si

no estaríamos hablando de que le robo a Foucault el método, lo aplico, lo copio, y digo punto A, punto B, punto C, y no genero nada. Pero si no genero nada es porque lo que quiero investigar no me interpela en absoluto.

Por ejemplo, si quiero investigar Colonia Rosa o quiero investigar San Guillermo (localidades de la provincia de Santa Fe), o quiero investigar la escuela Quiroga, a ese objeto también tengo que ponerlo en suspenso para que cuando me adentre analíticamente empiece a hablar. Y a lo mejor lo que empieza a decir no tiene nada que ver con lo que yo había supuesto y tampoco tiene nada que ver con lo dicho por el autor que había elegido, entonces habrá que tomar nuevas decisiones.

Esto es un camino resbaladizo. Probablemente se pueda comparar con lo que siente un pintor frente al lienzo en blanco o lo que siente un escritor cuando tiene tenues ideas de algo, de un libreto o de una novela. Lo importante, y por eso es tan lindo aprender a escribir, a escribir como mamarracho, no importa. En realidad, la escritura es un modo de tomar distancia con lo que uno viene pensando. Es lo que otros pueden leer en estos ateneos o en estos seminarios para poder intercambiar. En este piso enjabonado, que supone empezar a investigar, la escritura es la que va dándole forma a la investigación. Se escribe para fijar, pero también para desplazarse. Uno escribe para que esa distancia sea factible. Poder leerse en lo que ha dicho. Uno escribe para que otro lo pueda leer y pueda compartir y pueda decir: “Estás súper equivocada, tenés que hacer todo de nuevo”, o “Yo me preguntaría esto en lugar de esto otro”. Por lo cual, la investigación es el oficio de escribir, el oficio de compartir, y el oficio de publicar. Hacer público este recorrido es inherente a todo proceso de investigación. Las decisiones, las renunciaciones, las selecciones, los abandonos, los recortes son estas primeras decisiones metódicas epistemológicas que uno hace y que van en relación con lo que se quiere investigar y con aquello con lo que uno va a tomar distancia para transformarse y transformar lo que sabe.

Porque se lo puede aprender de memoria a Foucault. Pero ponerlo a Foucault o a Juan Pérez en relación a algo que Foucault no investigó, también transformará a Foucault. Me transforma a mí. Porque, vuelvo a repetir, puedo ser un erudito en Foucault, pero eso no siempre

necesariamente es investigar. Crear algo nuevo en función de una otra cosa que se abre y que va a remitir a la pregunta, inclusive, con la teoría ya hecha y, es en esa intersección donde uno emerge la escritura de algo nuevo, lo no sabido, lo que no está indagado... Bueno, yo llegaría hasta aquí, si ustedes quieren...

X: Abrimos el espacio para preguntas.

**María del Carmen Castells es Profesora en Enseñanza Elemental y en Enseñanza Superior en Ciencias de la Educación, Magister y Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Docente Adjunta Regular a cargo de Didáctica I en la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma Universidad. Asesora Pedagógica de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral. Con larga trayectoria en los niveles secundarios y terciarios de la Provincia de Santa Fe y de Entre Ríos, ha coordinado equipos de transformación curricular en los inicios de la democracia. Investigadora. Coautora del libro Didáctica y Pedagogía. Trayectorias y movimientos. Un análisis de la configuración del campo en Entre Ríos y Santa Fe (1915-1939), EDUNER, 2008.*

DE UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN¹

Elena Achilli*

En principio quisiera agradecer la invitación a participar en estas Jornadas de Investigación que vienen desplegando. Siempre me resulta muy grato dialogar con quienes están en los campos de la formación docente en sentido amplio. En este caso, ya sea a nivel de la Licenciatura en Educación como en este mismo espacio del Instituto Superior del Profesorado. Diría que considero relevante participar en estos espacios, fundamentalmente, por la importancia que adquiere el trabajo docente en general. Un trabajo que, como bien ha planteado Rockwell (2013) difícilmente se compare con otros ya que, según la autora, se trata de una “capacidad intangible, intrasmisible” cuya centralidad reside en aquello que la/os misma/os maestra/os identifican como el “manejo de grupo”. Esa “habilidad delicada”, como dice Rockwell, se va configurando alrededor del manejo de los ritmos apropiados en la relación con los estudiantes. Ese manejo del tiempo áulico está orientado al logro de determinado trabajo. Si bien estamos hablando del trabajo magisterial en escuelas primarias, entiendo que podemos hacerlo extensivo al trabajo docente en todos los niveles. En ese sentido, Rockwell plantea que se trata de un arte difícil de describir y que suele resultar muy heterogéneo particularmente en torno a ese “manejo de lo grupal” que supone el trabajo docente. En ese artículo, que ya tiene unos años, Rockwell plantea que cuando se está recién recibido, este manejo de lo grupal puede ser más dificultoso, o se percibe como más dificultoso. Contradiendo a esta idea, les comento que una vieja compañera de la vida, tan vieja como yo, decía que este es un trabajo que cuánto más grande y antigüedad se tiene peor lo vas desarrollando. Mi amiga es un personaje muy especial y, tal vez, su planteo puede ser una

¹ Conferencia dictada el día 3 de noviembre de 2022 en el Instituto Superior del Profesorado N°2 “Dr. Joaquín V. González”, Rafaela, Santa Fe.

invitación a continuar debatiendo y pensando en las implicancias que supone el quehacer educativo.

Agregaría que es un trabajo que se configura en esa delicada trama en la que, de alguna manera, se juegan los procesos de construcción de subjetividades de la/os estudiantes. Tal vez, es fuerte decir esto, pero algo de eso hay. Y no solo alrededor de los conocimientos que se transmiten o que se hacen circular en el contexto áulico, sino en cómo se realiza eso. Y este cómo se realiza no es solamente pensando en las modalidades didácticas, sino también en los gestos, las miradas, en aquello que hace visible o invisible a los estudiantes, a un estudiante, a una estudiante.

Es decir, es un trabajo que, en tanto proceso se pone en juego de alguna manera la constitución de ese sujeto que participa como estudiante (sea niña/o, adolescente, joven o adulto). Un proceso complejo, delicado en el que se entraman una diversidad de prácticas y modalidades relacionales. Modalidades en las que circulan, como decíamos, las palabras, los gestos, las miradas, pero también los silencios.

Alguna vez, María Saleme, esa maestra de maestras tan recordada, ha hablado de esta difícil tarea que es enseñar. Dijo: “Enseñar es escuchar”. Habló del valor del silencio en la enseñanza. De prestar atención a los gestos del otro, de la otra. Y agregaría, escuchar ese silencio, lo que no se dice, escuchar otras modalidades comunicacionales que no se ponen en palabras.

En varios estudios antropológicos se ha hablado del silencio, particularmente de estudiantes indígenas o de conjuntos sociales subalternizados. Silencio que suele interpretarse como falta de interés, de motivación, e incluso como baja capacidad cognitiva. Como ha planteado Douglas Foley (2004)² esas interpretaciones conducen a la “profecía autocumplida” del fracaso escolar (Rosenthal y Jacobson; 1968). Foley discute la idea de psicologizar el silencio indígena. Plantea que, aún cuando puede darse “baja estima”, “inseguridad”, los sentimientos y las emociones de jóvenes indígenas, con los que él ha trabajado son complejas y tan contradictorias como las de cualquier otra juventud. Incluso, plantea que a veces el silencio de estos jóvenes puede hablar de

² Este autor ha polemizado con Paul Willis, autor de aquella conocida etnografía de jóvenes de sectores populares en su tránsito escolar. Hace muchos años, en México, he tenido la suerte de compartir con él un panel, invitados por Elsie Rockwell.

una “rebelión silenciosa” con determinada carga política que puede ser pensada como una estrategia o como un estilo discursivo situacional que las minorías étnicas utilizan en su relación con los blancos.

Más allá del silencio de estudiantes de poblaciones subalternizadas entiendo que en cualquier contexto áulico es posible identificar estudiantes silenciosos, silenciosas y/o con escasa participación. Entender el sentido que allí se juega es parte de ese “manejo grupal” del que habla Rockwell. Muchas veces, la escasa interacción verbal no quiere decir que no se esté participando.

Hasta aquí algunos indicios de la importancia que -para mí- adquiere la complejidad del trabajo docente. Por supuesto, son indicios que habrá que seguir profundizando, identificando. Incursionar, justamente, en cómo los sujetos, ya sean docentes o estudiantes, de todas las edades, van articulando y significando los distintos procesos que se dan en los espacios escolares.

Me interesa destacar, por lo tanto, la relevancia de estos espacios formativos docentes también como un espacio para la generación de conocimientos. Espacios propicios para la incorporación de una perspectiva investigativa, de exploración de esas tramas complejas que se van configurando en el ámbito del aula. Abrir caminos orientados a la generación y apropiación de conocimientos que circulan y desbordan el mismo campo educativo. Es decir, vincular la formación docente y/o nuestro trabajo docente desde las preocupaciones de la investigación posibilita desplegar un pensamiento que ponga en duda el sentido común, que desestructure nuestros propios esquemas perceptivos y debata aquellas concepciones dilemáticas. Incorporar una actitud investigativa conlleva circular por un pensamiento que relacione información diversificada, tal como lo hacemos en los procesos de investigación.

Algunos hitos de una línea de investigación

Quienes han organizado esta charla le pusieron como título: “Trabajo docente e investigación en educación”. De alguna manera habla del proceso de investigación que he desplegado. Efectivamente, el trabajo docente ha sido y es un hilo conductor de tal proceso. Además, también

habla de mi propio trabajo docente centrado en las problemáticas que hacen al campo de la investigación. Por lo tanto, trataré de compartir como fui anclando, imprimiendo y desplegando ese núcleo del trabajo docente en procesos de investigación mucho más amplios. En tal sentido, plantearé algunos hitos de esas experiencias de investigación. Aclaro que se trata de una línea en la que lo educativo, es concebido más allá de los procesos de escolarización. Es decir, se considera que en cualquier ámbito en el que se construyen interacciones sociales circulan procesos que suponen enseñanzas, aprendizajes, apropiaciones múltiples. Relaciones sociales, que siempre son pedagógicas en el sentido gramsciano. Justamente, retomo la noción de pedagogía planteada por Antonio Gramsci, ese pensador italiano quien consideraba que hasta las formas de gobierno también configuran modalidades pedagógicas. De ahí que podríamos interrogarnos a modo de provocación política ¿qué estamos aprendiendo actualmente?

Ahora bien, desde esa concepción amplia de lo educativo fuimos incursionando no solo en las escuelas, sino también en las familias y en diversos procesos socioculturales urbanos desde fines de la década de los 70' . A inicio de los 80', el interés estuvo focalizado en el trabajo docente en escuelas primarias, y a inicios de la democracia trabajamos en escuelas secundarias, para ver qué pasaba a nivel de lo cotidiano con los jóvenes, con las propuestas de participación y democratización que se instalaron. Si bien el eje fue el trabajo docente, pensábamos que para una mayor inteligibilidad era necesario también considerar, tanto las condiciones institucionales en las que se despliegan las experiencias laborales docentes como las relaciones con las familias de los diferentes contextos sociourbanos en los que se inscribieron dichas escuelas. Además, implicaba tener en cuenta huellas de orden estructural, de otra escala general, que van configurando las cotidianidades escolares.

Desde fines de los años 80' entendimos que para lograr una comprensión integral del trabajo docente había que incorporar y detenernos en el conocimiento de procesos constitutivos que hacen a la relación clave que caracteriza el trabajo docente, es decir, la relación de docentes y estudiantes. Comenzamos a pensar esa relación en escuelas primarias, en

contextos de pobreza estructural, urbana y hemos continuado hasta la actualidad. Particularmente, nos interesó vislumbrar las características de reproducción e intercambio de saberes que realizan las infancias en los contextos familiares con diversas tradiciones socio-culturales y étnicas. Es decir, el foco fue la niñez. Tuvimos que negociarlo porque fuimos muy demandados por el trabajo, de los docentes, fundamentalmente, y de las familias con las que trabajamos: familias criollas y familias de indígenas qom, que habían migrado a Rosario. Las primeras migraciones de esta población son de la década del 60'. Estuvimos siempre en contacto con ellos, pero fundamentalmente, a partir de 1990, cuando se crean las primeras escuelas de educación intercultural bilingüe. La primera, en Rosario -luego se dividió en dos escuelas-, y una segunda experiencia en Recreo. Estas fueron las primeras tres escuelas Interculturales y bilingües en la provincia de Santa Fe.

A nivel conceptual, por ese entonces, entendimos la noción de *experiencia formativa*: “cómo el conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el niño en determinados ámbitos -familiar y escolar- cuya modalidad institucional, condiciona el carácter y el sentido que adquiere para otros y para él mismo los aprendizajes o, más correctamente, de las apropiaciones que realiza (Achilli, 1992)

De tal noción, destacamos algunos aspectos que entendimos relevante para conocer lo que nos interesaba. Lo señalábamos ya que, en el contexto teórico metodológico de esos años, no eran tan extendidos como lo son actualmente.

Por lo tanto, tratamos de acentuar lo siguiente:

i) partimos de la noción de *experiencia* en el sentido que le atribuye Thompson (1989) en tanto un modo de hacer y significar en determinadas condiciones. Una simultaneidad de prácticas y relaciones sociales concretas; de procesos de construcción de significaciones por parte de los sujetos implicados y de límites de distintos niveles;

ii) las *experiencias formativas* como un campo de intersección de esos procesos y significaciones vitales con determinadas condiciones contextuales tanto institucionales -familiares y escolares- como sociohistóricas generales;

iii) una concepción de sujeto activo en tanto constructor de las propias

experiencias formativas dentro del juego de limitaciones y posibilidades que -explícita o implícitamente- van imponiendo las condiciones institucionales y estructurales;

iv) *experiencias formativas* que se van desplegando en el conjunto de procesos y relaciones que se configuran en la vida cotidiana infantil, si bien para esa investigación, se privilegia lo familiar y escolar;

v) en la diversidad de prácticas e interacciones infantiles que hacen a sus experiencias formativas interesa distinguir las que remiten a dos órdenes: cognitivos o instruccional y los valorativos o de reglas morales (Achilli; 1992).

Tal como decíamos por entonces, nos interesó analizar cómo, desde el ámbito escolar, se relacionaban las distintas experiencias formativas infantiles.

En tal sentido, anticipábamos hipotéticamente que, en el espacio escolar, se podían generar mutaciones de aquellas experiencias formativas familiares a partir de diferentes procesos, tales como: de ampliación, de resignificación, de rupturas y conflictos, de desconocimiento de la racionalidad en que se sustentan. En esos diferentes procesos el/la niño/a va construyendo auto imágenes que se entranan con los procesos de aprendizajes y desenvolvimiento de su vida escolar (Achilli, 1993).

Estas preocupaciones se sustentaban en diversos estudios empíricos que planteaban que, a pesar de las reiteradas dificultades que afectaban a las infancias de hogares en situación de pobreza estructural -ingreso tardío, repitencia, retraso- ellas permanecían en la escuela hasta los 12 años (Arredondo, 1989, 1993, 1995).

Estudios que mostraban que las tasas de escolarización no son nunca inferiores al 97% y que no se producían deserción hasta los 13 años (Arredondo; 1989)

De ahí que nos resultó relevante interrogarnos acerca de las características que asumía esa *permanencia* en la escuela.

Desde algunas investigaciones se argumentaba que los déficits educativos de esa niñez en situación de pobreza derivaban de los problemas intraescolares como las inadecuaciones de propuestas o los climas áulicos (Arredondeo, 1993, 1995).

Otros estudios planteaban que se requería conocer la dinámica interna

de las familias y los cambios que estaban experimentando para entender las dificultades escolares (Alvarez e Iriarte, 1991).

Desde la perspectiva que adoptamos consideramos que resultaba más apropiado una concepción relacional de los procesos y relaciones escolares y familiares insertos en contextos de pobreza estructural como camino para el conocimiento de la compleja trama de los procesos socioeducativos.

Por aquel entonces, también tensionamos las perspectivas que han destacado la disociación y el conflicto entre escuela y contextos socioculturales de pobreza como clave explicativa de determinados procesos escolares (Bourdieu y Passeron, 1995; Berenstein, 1985). Si bien muchos de los aportes de estos autores han visibilizado relevantes articulaciones entre escuela, cultura y relaciones sociales partimos de una hipótesis general tendiente a considerar los ámbitos escolares y familiares – incluso, el ámbito urbano inmediato- como construyéndose en procesos dialécticos de mutuas interpenetraciones y condicionamientos (Achilli; 2003).

Si pensamos esta interrelación entre escuelas y familias durante el contexto pandémico no hay duda que aquella hipótesis resulte no sólo más perceptible sino, también, adquiere determinada complejidad. De ahí que, si bien se ha hablado mucho de ello, considero que no deberíamos ni obviar ni naturalizar los procesos que se abrieron, profundizaron, emergieron durante ese contexto pandémico

Sostengo hipotéticamente que fue un tiempo bisagra en tanto se generaron diversas mutaciones y/o profundizaciones de procesos sociales en general y en el campo socioeducativo en particular.

En relación al trabajo docente supuso mutaciones diversas y de diferentes órdenes. De hecho, se vislumbraron procesos de profunda intensificación y precarización laboral (incluso se percibe cierto agobio docente hasta la actualidad)

Mutaciones que requerían/requieren ser consideradas según las especificidades de los diferentes niveles. Procesos que necesitaban/necesitan ser explicitados, descriptos y cargados de los múltiples y heterogéneos sentidos que le otorgan sus protagonistas

De ahí que, durante ese año 2020, invitamos a los IFD con los que

tuvimos algunas charlas, a documentar y analizar los mínimos detalles que estaban viviendo.

Del mismo modo, también tratamos de registrar -al máximo de lo posible³- lo que estaba sucediendo en las escuelas y en las familias. Nos preguntábamos: ¿Qué sucede en ese contexto en el cual la escuela penetró el ámbito hogareño y la familia atravesó el trabajo magisterial? ¿Qué podemos decir de los procesos socioeducativos que se generan a escala de esa inter-cotidianidad escolar y familiar?

Al considerar esa *relación escuela y familia* habrá que recordar que cuando nos referimos a “escuela” y “familia” (podría ser también, “universidad” o “IFD”) estamos aludiendo a categorías sociales e históricas. Categorías que adquieren particularidades según los distintos momentos y los diferentes contextos en que se desenvuelven. Indudablemente, se trata de ámbitos sociales en permanente modificación tanto a nivel de su conformación y de los procesos que suponen como a nivel de los sentidos que se les adjudican históricamente. Ámbitos que van mutando en el tiempo y según los contextos socioculturales en que se insertan.

Del contexto pandémico se puede decir que fue un tiempo de *superposición de esas instituciones*.

En principio, por el hecho de que el *trabajo docente* se fue desplegando con la carga que le imprimió las lógicas del ámbito doméstico tanto a nivel de les docentes como de les estudiantes . A su vez, las prácticas familiares se matizaron, por momentos, con lo que podríamos pensar como las *lógicas pedagógicas* desde esa maestra que ingresaba al hogar -por diversos medios digitales- como desde lo que podía hacer la persona adulta -generalmente la madre- que acompañaba a la niña o al niño.

Más allá de estas lógicas entrecruzadas en el caso de las maestras se puede hablar de un *triple trabajo docente*: en tanto pedagogías orientadas a la realización de las actividades para para que les chiques se apropien; pedagogías para que las madres entiendan y puedan socializar con sus hijos; y el trabajo de cuidado doméstico. De ahí la relevancia de contemplar la *dimensión de género* en el análisis de estos procesos relacionales entre

³ Lo realizamos junto a María Victoria Pavesio, becaria Conicet, y con Raquel Vera con quienes venimos compartiendo experiencias en Taller de Educadores desde 2016.

escuelas y familias.⁴

Durante el contexto pandémico hemos identificado algunos indicios que se sustentan en la información que documentamos con docentes, madres, niñas/os y adolescentes de escuelas primarias públicas de la ciudad de Rosario durante el 2020

Si bien algunos de esos indicios refieren a las mutaciones que se vivieron, sólo me interesa destacar aquellas continuidades de procesos/situaciones anteriores que la pandemia iluminó/ los hizo más visibles.

Por ejemplo, puso de relieve que, en los **procesos de escolarización** que se fueron desplegando en ese tiempo de *superposiciones institucionales*, resulta de importancia considerar distintas dimensiones que se entretajan en tales procesos. Además, de la *dimensión de género* -que ya mencionamos- también hemos registrado la relevancia que adquieren tanto la *dimensión emocional* (Sufrimiento de niñas/ños; conflictividades entre escuelas y familias. Más allá del actual “giro afectivo” en los estudios sociales, habrá que entender ésta y otras dimensiones en su integridad relacional). Así mismo, la *dimensión comunicacional* (necesidad de niños esperando la comunicación; como se vinculaban, cuando se vinculaban) también se puso de relieve dado que no siempre se mantenía conexión desde las escuelas.

A su vez, quisiera destacar otros dos procesos constitutivos de la vida social/escolar que mostró la pandemia.

Un primer nivel que la pandemia deja al desnudo es la continuidad y profundización de una *desigualdad social* de orden estructural que, en lo educativo, se expresa en brechas cada vez más abismales entre las experiencias formativas de las niñas y los niños según sus condiciones de vida. Si bien ello es de lo más evidente resulta necesario remarcarlo dado las implicancias que supone la continuidad a lo largo de estas últimas décadas. Por otro lado, por la necesidad de que las políticas oficiales tomen medidas correspondientes.

Un segundo nivel refiere a la continuidad y profundización del *uso de*

4 Habría que agregar dos cuestiones para el debate. Por un lado, en relación a la denominada **continuidad pedagógica** -según los Ministerios- me interesa destacar/contraponer la **continuidad de situaciones de intermitencia/discontinuidad estructurales** que se presentan en los contextos de pobreza por diversos motivos. Las hemos documentado en los 90. También M.Saccone las ha descrito para las escuelas secundaria en esos contextos. Por otro lado las **falsas polarizaciones** que se pusieron de manifiesto. Por ejemplo, lo vincular vs conocimientos/contenidos; evaluar/ no evaluar; entre otras tensiones disyuntivas.

tecnología. Más bien, quisiera plantear que la expansión de los procesos de *conectividad remota* o procesos de comunicación mediada por diversas tecnología (Internet; redes sociales; celulares) merece que volvamos a teorizar la escala de la cotidianeidad escolar y, desde luego, la vida en sociedad en general. Parto del supuesto que se genera una modificación y *aceleración del tiempo* y modificación del espacio cotidiano escolar. Por ejemplo, habrá que analizar con más detenimiento esas “superposiciones de cotidaneidades institucionales” entre escuelas y familias; entre Institutos de Formación Docentes, escuelas asociadas y familias que identificamos en pandemia. Además, hace unos cuantos años, en relación al uso de celulares por parte de los estudiantes en el aula, advertíamos *yuxtaposiciones témporo espaciales*. Los tiempos y espacios áulicos penetrados por diversas temporalidades y espacialidades virtuales que, de algún modo, están presentes explícita o implícitamente.

Una dilución de fronteras cotidianas que nos induce, volver a repensar la noción de *contexto* desde estas conectividades virtuales.

Algo más sobre una línea de investigación

Para ir finalizando quisiera volver a esa *línea de investigación* de la que venía mostrando. En tal sentido, me interesa compartir cierta tesis que orientó el proceso de investigación de la década de los 90 (para ser dabática) ya que muestra cierta concepción teórica metodológica y creo que podemos visualizar alguna continuidad.

En el intento por conocer la *estructuración y sentido de la escolarización* que se fue configurando durante la década de los 90, he planteado que, en el contexto de las transformaciones de esa época, se pueden distinguir “dos movimientos paradójales”: Por un lado, un conjunto de procesos de *fragmentación sociocultural* que fueron calando los ámbitos escolares y familiares cotidianos como parte de una lógica profunda que da continuidad -en esa escala- de las condiciones y límites del contexto estructural hegemónico (múltiples procesos de fracturas o atomizaciones en las relaciones sociales, en las tradiciones organizativas, en las situaciones laborales de estos ámbitos colectivos; rupturas intergeneracionales, rupturas identitarias, segmentaciones escolares/

familiares, profunda producción de sufrimiento social cruzando los mismos).

Por el otro, un movimiento que pareciera ir desplazando lo que fueron las políticas educativas estatales -ancladas en la conformación de los Estados nacionales- con sus dinámicas relativamente homogenizadoras e integradoras, hacia políticas educativas -que podríamos entender como “identitarias”- en tanto impulsan la visibilidad de las “diversidades culturales”, propugnando la organización de experiencias educativas particulares (locales, regionales, indígenas o vinculadas a cada ‘comunidad educativa en el sentido neoliberal de desplazar lo público a las ‘libres elecciones’ de los padres)” (Achilli; 2010:324)

Una tesis desde la cual intenté mostrar no sólo las continuidades y marcas de las tendencias hegemónicas y de sus huellas en las prácticas y el sentido común de los sujetos sino, también, pretendí registrar otros procesos tensionales y contradictorios que emergen en la relación escuela y familias subalternizadas en los contextos de los 90⁵.

La línea de investigación en la que me involucré durante tantos años se fue configurando alrededor de un núcleo teórico metodológico general que refiere a las relaciones entre procesos a escala de la *cotidianeidad social* y las transformaciones estructurales que se fueron generando durante las últimas décadas⁶.

Un esfuerzo que supone neutralizar los riesgos de plantear relaciones lineales así como desplazar/anular las prácticas, sentidos, relaciones que construyen los sujetos.

Estos planteamientos teóricos metodológicos generales se conformaron como el sustrato desde el cual se elaboraron, además, diversos trabajos colectivos⁷.

Ello nos obligó a formulaciones y reformulaciones de ejes teóricos empíricos que orienten determinados procesos de investigación. Así desde diversas exploraciones de la intersección entre “lo urbano” y “lo

5 Se amplían estas consideraciones en Achilli (2010).

6 Línea de investigación que he desplegado y aún continúo como Investigadora del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario -CIUNR- inscripta en el CeaCu -Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos- Facultad de Humanidades y Artes; UNR.

7 Me refiero a los Proyectos de Investigación presentados a la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNR desde la primera convocatoria en 1993 hasta la actualidad.

escolar/educativo” (Achilli et al;2000); investigaciones en torno a las *memorias y experiencias* construidas en los claroscuros de los recuerdos del trabajo, la familia y la educación (Achilli et al; 2006) hasta análisis de las experiencias formativas intergeneracionales que se despliegan en y entre ámbitos familiares, escolares, laborales, políticos, barriales de la ciudad de Rosario y en espacios rurales e isleños (Achilli et al, 2019; 2021, 2022).

Actualmente, tanto a nivel de la presentación realizada en el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario -CIUNR- como en el proyecto colectivo intentamos profundizar en el análisis de las experiencias formativas intergeneracionales que se configuran en la relación familia, escuela y trabajo durante las últimas décadas⁸.

Hemos argumentado que la interrelación familia, escuela y trabajo resulta paradigmática de los cambios de las últimas décadas en tanto condensan un conjunto de procesos que posibilitan visibilizar tendencias de un tiempo histórico así como la emergencia de otras situaciones (Achilli et al; 2000, 2006)

Como parte del proceso de investigación actual, sostenemos hipotéticamente que las *experiencias formativas intergeneracionales* -en tanto enlazan continuidades o no de los modos de *reproducción social* permiten conocer determinadas prácticas, saberes, concepciones, sociabilidades que se van configurando en distintas temporalidades en dinámica con procesos más generales.

Experiencias formativas intergeneracionales que adquieren particularidades en un doble sentido. Por un lado, a nivel de su configuración según sea familiar, escolar o del trabajo así como en la relación entre ellas. Por el otro, a nivel de los diferentes contextos témporo espaciales en los que se inscriben. Es decir, según las mutaciones sociopolíticas y económicas que se dieron desde los 90 a la actualidad y según sean contextos urbanos, rurales o isleños.

A su vez, adelantamos que las transformaciones y persistencias sociales de esas experiencias de vida, en gran parte, se configuran según

⁸ El Proyecto colectivo se denomina: *Estado, transformaciones sociales y cotidianeidad. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales en la relación familia, escuela y trabajo durante las últimas décadas (provincia de Santa Fe, Argentina)* (Res.C.S. N° 270/2021). El Equipo de investigación lo integran ESPOTURNO, M (Co-Dir); PAVESIO,M.V.;ROMERO ACUÑA: M.; ARCE,I; BIAGETTI, L; MALOD, G.; TROMBETTI,F.y PELLEGRINI, N (c/lic)

van mutando las prácticas cotidianas que desenvuelven los sujetos para subsistir o para “ganarse la vida” al interior de las denominadas “economías ordinarias” (Narotzky, 2015).

En otras palabras, las lógicas de transformación de las experiencias formativas intergeneracionales se explican, de modo prioritario aunque no único, en aquellos procesos vinculados a las mutaciones del mundo del trabajo según las necesidades de expansión del capital de cada época (Achilli et al., 2019).

Reflexiones finales

En esta charla intenté poner de relieve tanto la relevancia del trabajo docente así como la valoración que supone la incorporación de los procesos de investigación en los espacios formativos vinculados a la educación. Asimismo, traté de inscribir las investigaciones del *trabajo docente* en una línea de investigación más amplia que fui desplegando durante unas cuantas décadas

Finalizo con palabras del historiador italiano Carlo Ginzburg con las que me identifico plenamente, más allá de la distancia que me separa de él:

Enseñar ha sido mi oficio o más bien un aspecto de mi oficio, junto con la labor investigadora. A menudo suelo decir que me gusta enseñar. Pero aprender me gusta aún más. Considero que aprender es una de las grandes alegrías de la vida (Ginzburg, 2021, p.11)

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor.
- (1992 marzo). *Escuela, Familia y Pobreza urbana. Acerca de las experiencias formativas de los niños*. Documento de Trabajo CRICSO, Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales, Argentina
- (1993) "El niño entre la escuela y la familia" en *Revista de la Escuela de Antropología; Volumen I; Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario, Argentina*.
- Achilli, E., Campora, L.; Giampani, M.; Nemcovsky, S; Sanchez y Shapiro, J. (2006). *Memorias y experiencias urbanas*. UNR Editora.
- Achilli, E., Campora, L.; Giampani, M.; Nemcovsky, S; Sanchez y Shapiro, J. (2000). *Escuela y Ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. UNR Editora.
- Achilli, Villarreal, Greca, Menna, Espoturno, Torres Leal, Pavesio, Romero Acuña, Vera, Biaggiatti, Malod, Pellegrini; Martínez, Guilaumet (2019). "Políticas públicas y cotidianeidad social. Análisis de experiencias formativas intergeneracionales". XIII Jornadas de Ciencia y Tecnología; Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, Espoturno, Pavesio, Romero Acuña, Arce, Malod, Biagetti, Trombetti (2021). "Familias, Escuelas y Trabajo. Análisis de experiencias formativas en contextos de pandemia". XV Jornadas de Ciencia y Tecnología; Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, Espoturno, Pavesio, Romero Acuña, Arce, Malod, Biagetti, Trombetti (2022). "Experiencias formativas y transformaciones cotidianas. Últimos avances". XV Jornadas de Ciencia y Tecnología Universidad Nacional de Rosario.
- Alvarez, B. & Iriarte, N. (1991). *Familia y aprendizaje. Lecciones de la investigación reciente*. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Ottawa.
- Arredondo, I. (1989). *Investigaciones sobre la pobreza en Argentina. Área Educación (Informe) IPA/INDEC*; Buenos Aires
- (1993). *Escuela, Fracaso y Pobreza. Cómo salir del círculo vicioso*. Organización de los Estados Americanos, Colección INTERAMER.
- (1995). *Educación y pobreza: nuevas y viejas expresiones de la diferenciación*. Pieck Gochicoa, E.-Aguado López, E (coord.). *Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. UNICEF, El Colegio Mexiquense.
- Berenshtein, B. (1985). *Clases sociales, lenguajes y socialización*. *Revista Colombiana de Educación*, 15, pp. 1-17. <https://doi.org/10.17227/01203916.5117>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C (1995). *La reproducción*. Distribuciones Fontamara S.A.
- Foley, D. (2004). *El indígena silencioso como una producción cultural*. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, pp-11-28.
- Ginzburg, C (2021). *Aún aprendo. Cuatro experimentos de filología retrospectiva*. Fondo de Cultura Económica.

- Gramsci, A (1983). Introducción a la filosofía de la praxis. Premia Editora.
- Heller, A. (1982). Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península.
- Narotzky, S. (2015) “Economías ordinarias: valores escondidos. Otra antropología de la crisis desde el Sur de Europa” en Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades; Año 1, Vol.1; Núm.2; Mérida, Yucatán; Universidad Autónoma de Yucatán; México
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En Congreso Nacional de Investigación Educativa, pp. 437-473.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L (1968). Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils. Hoit, Rinehart and Winston.
- Thompson, E (1989). Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. Editorial Crítica.

**Me dedico a la antropología social en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Las líneas de investigación en las que más he profundizado se vinculan a las problemáticas de educación y pobreza urbana. He realizado múltiples experiencias de co-investigación con docentes en actividad y con poblaciones indígenas. He sido Directora de la Escuela de Antropología de dicha Universidad y Profesora Titular de Metodología (Or. Sociocultural). Continúo en el oficio docente a nivel de Posgrado en distintas universidades. Además, mantengo una intensa tarea de colaboración en los procesos de Tesis Doctorales y Becarios del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas –Conicet- Ello me permite estar en permanente relación con las jóvenes generaciones que potencian mi pasión por este quehacer socio-antropológico.*

CARTOGRAFIAR LA ESCOLARIDAD: COMPROMISOS Y POSICIONAMIENTOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Eduardo Langer*

Hablar, pensar y hacer cartografía de la desigualdad educativa implica movimientos teóricos, metodológicos, epistemológicos así como ideológicos en relación a la investigación educativa. Requiere de compromisos y posicionamiento en la investigación educativa de largo plazo y comprometidos que aquí queremos poner en discusión y reflexionar.

En primer lugar, en el Partido de San Martín, al igual que muchos otros lugares de Argentina, especialmente en ciudades medianas y grandes, la cuestión de la desigualdad y segregación da cuenta de que el problema hoy no es el acceso a la educación secundaria. El problema no es la democratización y el acceso a la escuela o a la educación secundaria obligatoria, sino que el problema es sostenerla y culminarla. Allí es donde mayormente está la cuestión para pensar y hacer hoy en relación a la escolarización, obviamente con diferentes escalas en función de las pequeñas, intermedias y grandes ciudades, por supuesto, pero en todo el territorio nacional.

En segundo lugar, a partir de un proceso de georreferenciación de datos socioeducativos en los espacios urbanos con información de las propias instituciones nos permite medir a través de indicadores de promoción, permanencia, sobreedad, abandono, de cada una de las instituciones en cada uno de los barrios la desigualdad y la segregación. ¿Qué nos dicen cada uno de esos indicadores? Hasta hace 40 años teníamos hipótesis reproductivistas en las investigaciones educativas. Nos demostraban que las escuelas emplazadas en la periferia, en los contextos urbanos más pobres, eran las que tenían los peores resultados. Nuestras investigaciones de hace 20 años nos vienen indicando que eso se ha desarmado. Ya no hablamos del famoso concepto de fragmentación

escolar. Pensamos que esa fragmentación hoy estalló. Ya no podemos hablar de ella como hablábamos hace 15 o 20 años. Mi idea hoy es presentarles algo de estos dos primeros ejes en torno a la cartografía de la escolaridad. ¿Por qué? A la mañana¹ mostré un poco del trabajo en relación al desarrollo de talleres de producción audiovisual que venimos haciendo en el equipo hace tiempo. Se viene sosteniendo talleres de articulación e intervención con docentes, directores y estudiantes desde hace ya dos décadas². Por otro lado, durante el 2021 y 2022 realizamos una encuesta en una parte representativa de las escuelas secundarias del partido de San Martín que nos proporciona datos propios al respecto. Entonces, tenemos datos educativos de la población, datos socio educativos de las instituciones, talleres de intervención y producción con los sujetos, encuestas con producción de información propia. Así, la cartografía es un concepto metodológicamente clave que permite comprender la desigualdad educativa a través de diferentes capas a través de imágenes, mapas, información poblacional y socio educativa, para describir qué sucede en la escolaridad, desde diferentes niveles macros y micros que siempre se yuxtaponen. Desde lo macro pensamos lo micro, y de lo micro lo macro. Tratamos de ir más allá de estas dicotomías que giran en torno al pensamiento social y específicamente en investigación educativa. Algunos fundamentos conceptuales (y no quiero aburrir con esto) tienen que ver con qué lugar, desde qué posicionamientos teóricos, desde qué perspectiva seguimos desarrollando la investigación para desafiar la imaginación e inventiva. Ello tiene que ver con sostener la mirada teórica desde los estudios de la gubernamentalidad. Hay una tradición desde esos estudios, que siguen la perspectiva post-estructuralista foucaultiana, y hay mucho desarrollo en ese sentido, tanto en Argentina como afuera, para entender los procesos de gubernamentalidad, del gobierno, de la educación, de la regulación de la conducta, fundamentalmente de la conducta. Esta pregunta que hice más temprano de forma más práctica, cotidiana, la de saber quiénes somos, Foucault se la hizo como pregunta

1 Referencia al encuentro previo con docentes, directivos de nivel secundario, docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación de UNRaf realizado en la escuela N° 615 de la ciudad de Rafaela. Este fue coordinado por Eduardo Langer y se denominó Obstáculos, desafíos y posibles articulaciones en las investigaciones cotidianas con las escuelas.

2 Para mayor información consultar <https://www.unsam.edu.ar/institutos/3ia/ambiental-carcova/>

central. No sobre la escolaridad, por supuesto, pero sí en términos de entender cómo se produce el sujeto en la sociedad. Y de lo que se trata, en todo caso, es entender cómo se constituye el sujeto en términos de la escolaridad, ¿qué está siendo hoy producto de las dinámicas, pero producto también de las reformas que fuimos sufriendo a lo largo de todo este tiempo? Como les decía, la noción de segmentación social, urbana y educativa, y la propuesta para pensar el estallido de esta propuesta que nos propone Tiramonti (2004), hacia principios de este siglo XXI, es para ir más allá de los conceptos de segmentación, de segregación educativa, en términos de qué sucedía con escuelas y dinámicas escolares en términos asociados directamente a los espacios, al espacio urbano. Hay estudios que estamos haciendo, también en la Universidad Nacional de la Patagonia austral (Santa Cruz), en el que vemos también la influencia en términos de segmentación que tienen las modalidades y orientaciones de las escuelas. Ello para desarrollar nociones que vayan más allá de y pensando, fundamentalmente, en este estallido de la fragmentación y cómo la oferta y la demanda, en términos educativos, se relaciona por ejemplo a la distribución de las orientaciones y las modalidades que sostienen. Me refiero a los *sinsentidos*, recordando la noción desde Deleuze, que muchas veces se sostienen desde las políticas educativas en términos de modalidades y orientaciones determinadas según los lugares, emplazamientos urbanos y la población. ¿Qué estoy queriendo decir? En escuelas emplazadas en lugares denominados como villas miserias, en sectores de pobreza estructural, hay escuelas con orientación en turismo, por ejemplo. Allí se producen cinismos en esas políticas educativas que vienen transformándose hace 30 o 40. Eso es parte de aquello que se configura como parte constitutiva de las desigualdades sociales y educativas y la noción de cartografía es un concepto metodológicamente clave que nos ayuda a procesar, entender, comprender y explicar *qué estamos siendo*.

En este marco, trabajamos en torno a las lógicas de responsabilización de las comunidades por los procesos educativos. Es decir, la lógica del compromiso de la comunidad en el gobierno en términos generales, y del gobierno en la educación, en términos particulares. Por ejemplo, el traslado de la gestión de todos los procesos hacia los equipos de conducción y

hacia los docentes es un parte central para entender la desigualdad hoy. Esto no lo captamos con mapas, imágenes o datos simplemente. El “haz tu propia historia, elige tu propia aventura”. ¿Se acuerdan de “Elige tu propia aventura”, el libro que nos enseñaba a leer siguiendo la historia que elegíamos, nos permitía seguir una historia entre tantas? Bueno, los jóvenes quizás no lo recuerdan, pero “Elige tu propia aventura” es construir tu línea narrativa, algo de la apuesta de las políticas educativas: la lógica de la responsabilización absoluta por todos los procesos educativos de la comunidad, ya sea estudiantes, familia, docentes, equipos directivos, de gestión. La lógica y los discursos conservadores operan fuertemente. Quizás con más disimulo que en otros lugares que es mucho más explícita, o para decirlo de otra forma, el discurso neoliberal, neoconservador, se pone a funcionar de forma más explícita. La lógica neoliberal encuentra su funcionamiento en las escuelas a través, por ejemplo, del discurso de la competitividad, de la competencia, directamente a través de normas ISO. Por suerte y no tan suerte, en la Argentina se produce resistencia y hay mucha lucha al respecto de cómo no se instalan esas lógicas, pero discursivamente suceden estas otras lógicas: la lógica de la responsabilización tal como explora y estudia en profundidad la referente al respecto Silvia Grinberg (2008). Ello habla de cómo nos instalan a hacernos cargo de los procesos educativos, a través de la idea de gestión, a través de la idea del ego, a través de la pedagogía de la competencia, a través de las lógicas evaluativas. Todo eso que nos bajan como reformas, nos indican que nosotros somos los únicos responsables del éxito o el fracaso de los y las alumnos/as, es decir, que la desigualdad educativa, la desigualdad escolar, desde esos discursos, se explican meramente por el esfuerzo que hacemos los individuos por sostener esos procesos. Algo de lo que discutimos centralmente en nuestros procesos de investigación tiene que ver con estas lógicas individuales, al demostrar cómo las lógicas de desigualdad se intensifican a partir de la profundización, por supuesto, de las variables estructurales tales como ocupación, hacinamiento, cantidad de años de instrucción, etc. La teoría del capital humano que se instala en los 50'- 60', como la inversión educativa y la meritocracia, en una sociedad que tendía, por lo menos incipientemente, a la incorporación de la mano de obra, a la fuerza de trabajo. Hoy esta

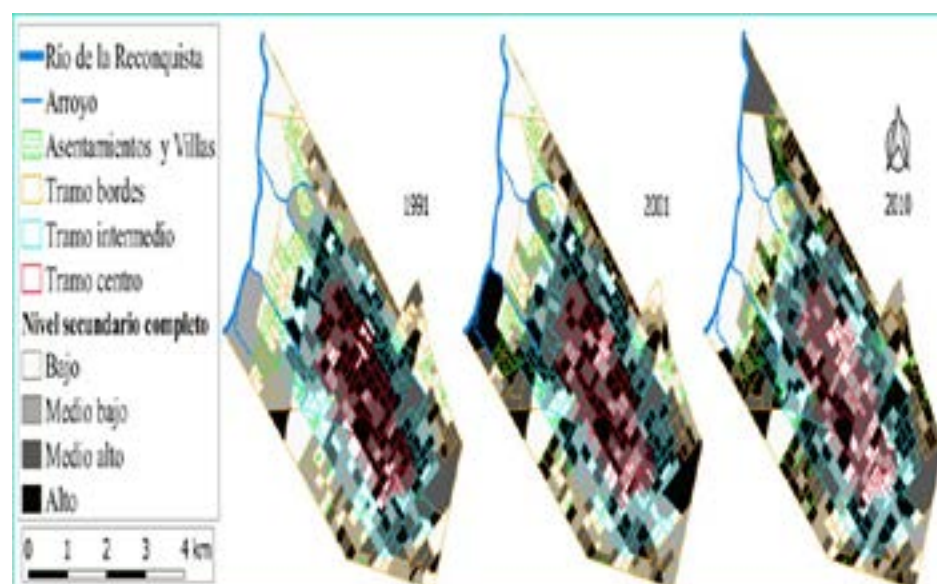
lógica discursiva se encuentra mucho más a gusto en este contexto, aún 60/70 años después de que aparece, porque estamos en una sociedad que apuesta al crecimiento económico sin la incorporación de mano de obra, sin la incorporación de fuerza de trabajo. Las variables estructurales se perciben como la pobreza, la desocupación, el hacinamiento, variables que uno ve que van creciendo a lo largo de estas décadas, por lo menos en Argentina. Sin embargo, la educación nunca decrece en términos de tasa.

¿Cómo estudiar entonces a la desigualdad educativa en la actualidad? En nuestros días, hay un doble movimiento que es lo que estoy tratando de pensar, que tiene que ver con cómo se reconfiguran los espacios urbanos durante estos años. Estoy pensando, fundamentalmente en este partido, San Martín, en la provincia de Buenos Aires, pero creo que hay algo que tiene que ver con lo nacional o con la escala nacional, y sí con ciertas diferencias. En términos de ciudades pequeñas, ciudades intermedias y grandes ciudades se va re-configurando nuestro espacio urbano, la morfología del espacio urbano y, hay un incremento, en todo caso, exponencial de la población. En San Martín, lo que sucede es que se va transformando la ciudad con el abandono de las fábricas, que sucede con el vaciamiento fundamentalmente en los 90' y los efectos que tiene para la ciudad. Pero, además, hay un crecimiento exponencial de la población y de la ocupación de la periferia de la ciudad, es decir, de la población en sectores de pobreza estructural, o como comúnmente se denominan, villas miserias. La villa miseria del partido de San Martín crece exponencialmente, y a su vez va bordeando ese relleno sanitario. Entonces, la propuesta que hacemos es describir, o acercarnos a describir estas reconfiguraciones actuales de la desigualdad, en torno a estas nuevas estructuras de las urbes de Argentina, y yo diría de América Latina.

Las tramas de la desigualdad socioeducativa, a diferencia de modelos anteriores que se explicaban en términos dicotómicos centro-periferia, éxito-fracaso, norte-sur, tienen como resultado fundamentalmente una descripción totalmente dispersa y heterogénea en la totalidad de la masa urbana. Esta idea me parece que es central y clave para comenzar a pensar cómo se diferencian, cómo se despliegan estas tasas de escolaridad, que decíamos al principio, en la totalidad del espacio urbano. Porque justamente la hipótesis ahí es que esas desigualdades sociales, tal vez,

se construyan justamente en función de esos contextos históricos, en espacios y tiempos determinados. Es decir, pensamos la desigualdad social, la desigualdad educativa en términos de esos mecanismos que operan en términos del capitalismo que se va reconfigurando, que se va estructurando nuevamente. Esta idea de que el capitalismo de hoy no necesita la incorporación de sujetos, es cruel, pero es lo que es. En San Martín había una fábrica que ocupaba a, no sé, a mil personas, mil familias. Hoy ocupa a cinco operarios. Ese es el modelo de reconfiguración de la producción, que también transforma la morfología del espacio urbano. Las manifestaciones espaciales son claras y, por tanto, también hay efectos e incidencias en la escolaridad.

Por ejemplo, al estudiar la distribución del espacio urbano de la población con escolaridad secundaria, entre 1991 y los dos periodos censales que le siguen (2001 y 2010) se genera un fuerte cambio en esa forma de distribución dado que 1991 aún expresa polarización, es decir, niveles bajos de escolaridad se distribuyen predominantemente por los radios censales de los bordes del municipio, área en donde están ubicados la mayoría de los asentamientos y villas, así como los niveles altos se emplazan hacia el centro del municipio en donde se encuentran los sectores más acomodados. Sin embargo, en los periodos posteriores (2001 y 2010) este mismo indicador se dispersa por todos los radios censales del espacio urbano desde el centro hacia el tramo intermedio y los bordes sin distinción.



Esos bordes son donde el espacio urbano está habitado por lo que Foucault llamó la *población liminar* (Foucault, 2006), población sobrante. Se van configurando sectores urbanos de pobreza urbana en los bordes que rodean el partido. Esto en el 91', hasta el censo del 01'. Después, va cambiando. Seguramente, algo de la obligatoriedad del 2006 ha modificado. También, es una pregunta que uno se hace si esa obligatoriedad en el secundario ha incidido en este crecimiento exponencial de la escolarización o si es una falsa pregunta también, dado que puede implicar un retrasar la población en el ingreso al mercado de trabajo, para que esté ocupada. Es decir, que esté más años en su escolaridad y que retrase su actividad laboral en el mercado de trabajo. La mayor democratización de la escolarización en algo retrae los índices de desocupación, retrae la inserción de los/las jóvenes al mercado. Solo es una pregunta. No hay resultados de investigación que ahora pueda presentar. Pero, el cambio de esa distribución de la población nos está indicando que ya en el 2000, y fundamentalmente en 2010, no se encuentra esa polarización. Un mismo indicador, "escolaridad secundaria" atravesado por las necesidades básicas insatisfechas no lo encontramos polarizado como lo encontrábamos en los 90'. Es un indicador que justamente entre el espacio urbano y la escolaridad se ha modificado en los últimos 20 años. Son particularidades interesantes que hay que seguir estudiando, profundizando, en términos de esta idea de dispersión urbana de las desigualdades educativas. Y esto es una idea, en términos de lo que sucede también con la población, con la matrícula de la población educativa. Hacia 2010 se magnifica la cantidad de población con escolaridad secundaria completa en todos los radios censales. Es decir, en veinte años crece exponencialmente (algo así como por diez veces) la escolaridad secundaria completa de la población con NBI medio bajo y bajo, a la vez que también crece la escolaridad de los sectores menos pudientes, aunque con mayor lentitud (algo así como por tres veces). Esa desproporción ocurre de similar forma con respecto al hacinamiento y a la desocupación ampliándose las brechas de las desigualdades. Esas son como las medidas, los indicadores que tomamos y que también estamos viendo. Esto también es una hipótesis. Veremos qué sucede con el censo de ahora, que en el 2021 no nos proporciona la medida de pobreza de la población.

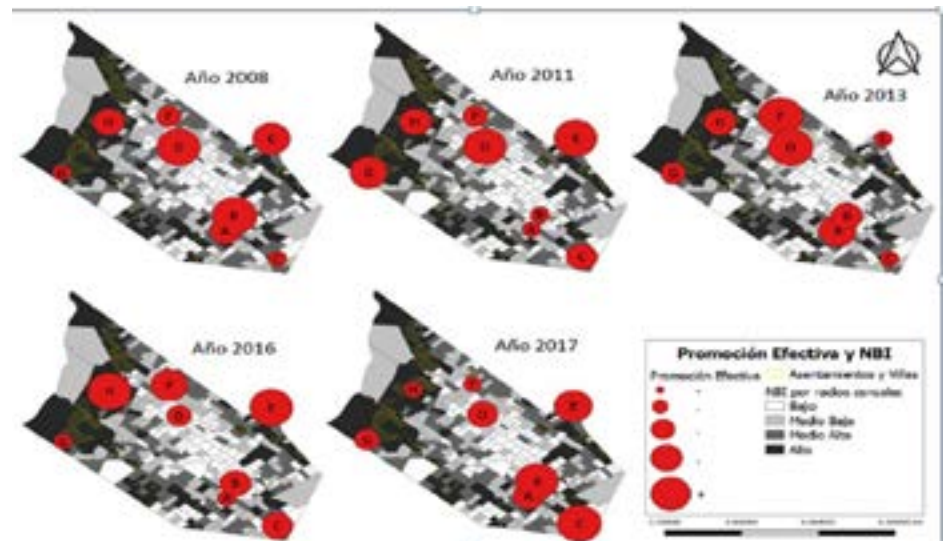
PERSONA DEL PÚBLICO: ¿La medida de qué?

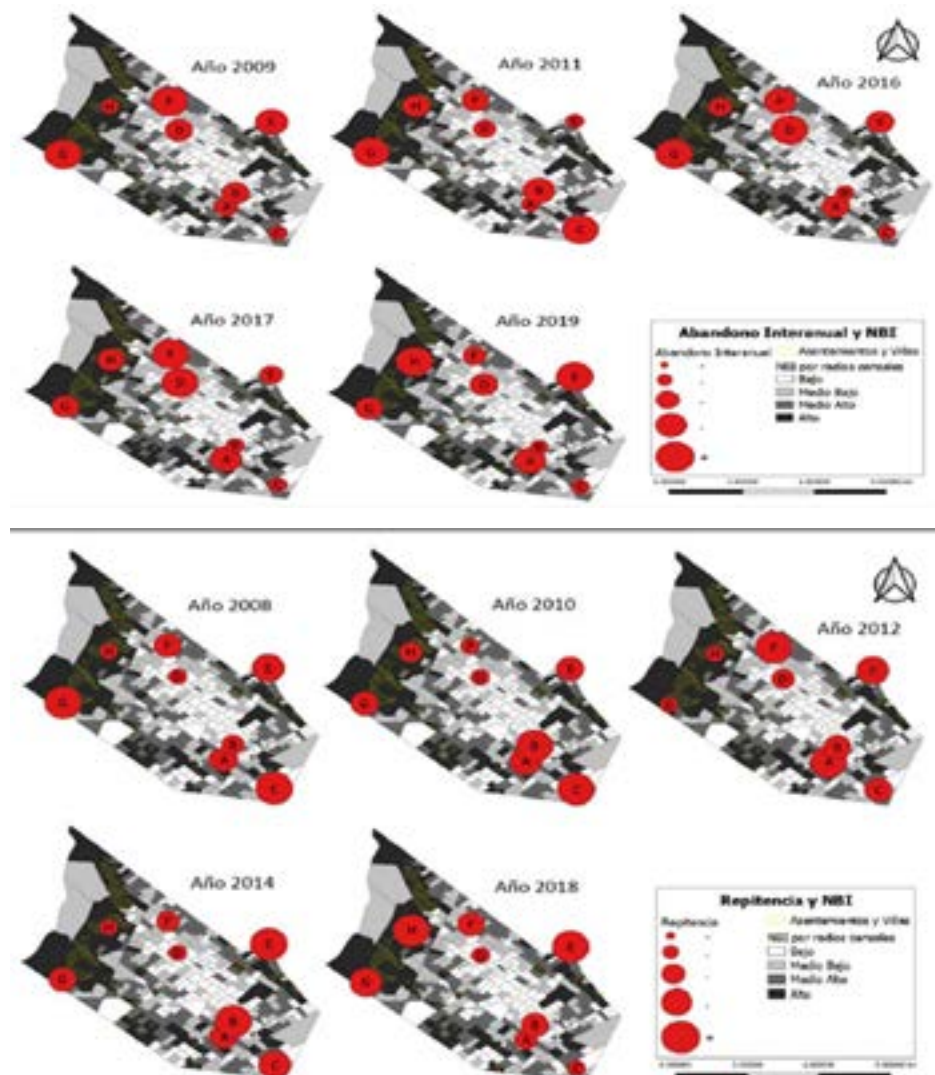
LANGER: El censo no nos permite medir del todo la pobreza de la población de forma georreferenciada y ver todo el escenario. Eso nos damos cuenta cuando vamos a preguntar a nivel general en las encuestas, el emplazamiento en el que se encuentran los y las estudiantes. Los emplazamientos que se encuentran en el censo poblacional son diferenciales, no necesariamente hay una comparativa. Hay otras mediciones que se están haciendo en la actualidad, como el ICSE (Índice de condición socio educativa), que son un poco más certeras. Nosotros ahí tratamos de medir la desigualdad más bien desde diferentes variables como el hacinamiento, la ocupación, el nivel educativo pero además el ICSE de las escuelas y específicamente qué sucede con los sujetos allí dentro. Aún así se está haciendo complicado cartografiar y georreferenciar la relación entre pobreza y escolaridad en términos estructurales. Sabemos qué pasa dentro de las escuelas porque lo vemos, estamos, convivimos pero en términos estructurales no es tan fácil medir como lo hacían las investigaciones educativas en los 50', 60', 70'. En esta idea de segmentación y segregación sucede otra cosa, y esto es entre otras cosas la cuestión del avance de la educación privada, cómo fue creciendo exponencialmente, sobre todo en las grandes ciudades. Acá no está, no nos dedicamos a esto, pero sería una variable central, la matrícula de educación privada. Entonces, esta transformación de la morfología del espacio urbano habla, sin dudas, también, de la expansión, del acceso y de una de las problemáticas en estos últimos 20 años que tiene que ver, ya no con el acceso a la educación -ni hablar- primaria, no con el acceso a la educación secundaria. ¿En los sectores populares quién accede? Los problemas que venimos sosteniendo tienen que ver con el abandono, la repitencia, la promoción, la sobreedad, etc, etc, etc. Si vemos algunas de estas variables al interior de las escuelas, digo al interior porque son datos propios, tales como la tasa de promoción, la promoción efectiva, abandono y repitencia, esta dispersión se ve aún mucho más atenuada. No hay instituciones polarizadas, no hay instituciones del centro urbano que son de excelencia, o tal como se creía en los estudios de escuelas

francesas que mostraban esta polarización entre escuelas de centro y escuelas de periferias, o entre escuelas privadas y escuelas para pobres. Lo que sucede es otra cosa totalmente distinta, que tiene que ver no solamente con semejanzas de lo que sucede en términos de resultados entre escuelas periféricas y escuelas céntricas, en escuelas que están emplazadas en sectores de pobreza estructural y en escuelas que están emplazadas en sectores más acomodados. ¿Cómo lo medimos a eso en relación a promoción efectiva, el abandono y la repitencia, entre algunas de las variables? Tanto la distribución de las escuelas en el espacio urbano como los índices de escolaridad no se despliegan de forma homogénea ni la tendencia es la polarización de lo que sucede en función de las situaciones de pobreza, sino que a modo de estallido se dispersan de diversas y múltiples maneras por el espacio urbano.

PERSONA DEL PÚBLICO: Me llama la atención la H.

LANGER: ¿La H? ¿Esta?





LANGER: Esto es repitencia. La H es una escuela que está dentro de una villa miseria, ¿sí? Justo agarraste una que conozco en profundidad porque es una a la que vamos constantemente, y esta específicamente lo que tiene es tanta repitencia como la E, que no está instalada en una villa miseria. Digo, son esas morfologías. Pero si ves, por ejemplo, el abandono es igual, y la promoción...

PERSONA DEL PÚBLICO: Claro, pero donde dice 2007 a 2017, son las variaciones...

LANGER: Bien, esto que estás diciendo vos es central, las variaciones interanuales. En los indicadores de promoción, de repitencia, no hay constancia, no hay estabilidad de lo que pasa de un año a otro. Y ahí podemos entender también las variaciones en relación de lo que suceda

al interior o no necesariamente, pero sí, hay variaciones, fluctuaciones, hay meseta. Y esto es central. La distribución en el espacio urbano y los índices de escolaridad no se despliegan de forma homogénea en ninguno de los años. Esto estamos analizando en un lapso de 20 años, del 2002 al 2021/2022. Acá mostramos solo 5. La tendencia tampoco es la polarización, porque ven que suceden cosas muy distintas en los sectores con mayores necesidades básicas insatisfechas. No podemos decir que las escuelas que están instaladas en los barrios populares tienen mayores índices de promoción. Lo que nos está mostrando esto es que la posición social en los contextos urbanos de desigualdad y contextos de fragmentación social no determina en absoluto los resultados educativos. Y esto es clave. Siempre se habla mal de algunas escuelas. Hoy a la mañana mostramos un video de cómo los chicos de una escuela emplazada en uno de los sectores periféricos de la ciudad, lo que primero ponen es la mala prensa del barrio, la mala prensa de la escuela. Hay mala prensa de la escuela o no se habla de la escuela. Intermedio no hay. No expresan estos resultados que estamos mostrando. No expresan las tasas de escolarización que son tan buenas como cualquier otra escuela céntrica de la ciudad.

Las rotulaciones y las clasificaciones que, por mucho tiempo hicieron los estudios reproductivistas, dieron cuenta de esas determinaciones de los resultados en función de la posición social. Perdón, tengo esa deformación de volver sobre los estudios clásicos de la sociología de la educación. Bourdieu revisa toda esa teoría, y si hay algo que Bourdieu no es, es ser reproductivista. No es el clásico de Althusser con sus aparatos ideológicos del Estado que reproducen, pidiéndole perdón a los docentes por transmitir la ideología dominante. No, no es eso. Claramente lo que nos muestran estos indicadores no es el efecto Pigmaleón de reproducción en las escuelas. No hay algo de determinación absoluta o de condicionamiento en el abandono. No es un fenómeno exclusivo de las escuelas emplazadas en los sectores populares o en las periferias urbanas como comúnmente se suele pensar, sino que también el abandono/la repitencia se sucede con diferentes variaciones en las escuelas y poblaciones con menores necesidades. Y eso, ¿qué nos dice?, ¿qué piensan qué nos dicen?

PERSONA DEL PÚBLICO: Creo que cambió la relación con la escolarización. Me da la sensación que hay una relación que se teje con la escuela que es diferente tal vez a cómo la pensábamos, o cómo se la pensó en otro momento. Me parece que esta dispersión se da también después de la pandemia. También encontramos en las localidades de nuestra región un alto nivel de fluctuación y de estadía discontinua de los estudiantes, en escuelas que pertenecen a sectores medios, o medios altos. Entonces, pienso que quizás hay una transformación en la relación con la escolaridad, en jóvenes y en las familias. Te quería preguntar cómo definirías vos esta noción de estallido de la fragmentación.

LANGER: Ahí voy a eso. Pero lo que nos están diciendo estos resultados es que estamos frente a una escuela que se adapta muy bien a los contextos de crisis o a los contextos de incertidumbre, a los cambios del mercado de trabajo, y fundamentalmente a las realidades de los sectores de la población que asisten como primera generación a la escolaridad secundaria.

Y a propósito de la noción de adaptación, como para tensionar un poco con la primera idea que traía en términos de las reformas educativas que invisibilizan a los propios sectores como los responsables de lo que sucede al interior de las escuelas. Se adaptan a las crisis y a la incertidumbre, justamente porque son las escuelas que están enseñando en ese contexto, y aún a pesar de todo sosteniendo. Tengo miles de ejemplos y seguramente ustedes pueden dar otros miles. Se acerca febrero y empiezan a llegar las fotos de docentes pintando la escuela. ¿Qué significa? Docentes pintando los pizarrones, arreglando las manijas, que van a buscar a sus estudiantes, docentes a quienes se les exigen un montón de cosas, que se les exige conocer a sus alumnos para enseñar. Hoy, para enseñar, hay que conocer a los alumnos. Estoy de acuerdo con que tenemos que conocer a nuestros alumnos, pero cuando un docente tiene 7 escuelas, 10 escuelas, y viaja. Acá no es el caso porque los docentes no viajan tanto, o quizás sí, se van a otra ciudad, pero en San Martín pueden tener 60 km, 70 km de distancia de una escuela a otra. Hay docentes, además, que tienen dos horas en una escuela, dos horas en otra, y hasta tienen 10 escuelas, con 400 estudiantes. A un solo profe, exigirle eso... Y aún así, la gran mayoría de las escuelas se

adapta. Esto nos está diciendo todo lo contrario a aquello que nos decían en términos de reproducción y el efecto Pigmaleón. Estas clasificaciones no funcionan para pensar el éxito y el fracaso escolar. Justamente sucede otra cosa. Y esta idea de adaptación la tensiono porque es por un lado “positiva”, por supuesto, pero por otro lado es negativa, no por la propia disposición, no por los propios factores, sino porque es el Estado, es la política pública que debiera hacerse cargo de muchas cosas que en realidad lo que hace es un “dejar hacer”. El Estado no desaparece, es un Estado fuerte y acá no entro en términos de lógicas partidarias, ni mucho menos. Lo venimos diciendo hace muchos años ya. Más allá de los partidos que sean, son los discursos conservadores. Es un discurso que se viene instalando, el discurso de las gestiones, el discurso de las responsabilización, el discurso de la responsabilidad del pobre de serlo. Empoderar a la comunidad “para”. Por un lado, en esa condición es que se hace, se hace escolaridad. El estallido, justamente, es pensar que no hay una variable, un indicador que nos permita pensar una homogeneidad, en términos de la explicación de lo que sucede en unas escuelas con respecto a otras. Hay vaivenes, fluctuaciones, mesetas, constantes, variaciones radicales, que no tienen una respuesta única y estable. Hay muchas preguntas por hacerse allí de qué sucede en cada escuela, en cada espacio urbano, en cada población.

PERSONA DEL PÚBLICO: Hay algo que venimos pensando en el marco de un proyecto de investigación con escuelas secundarias que llevamos adelante. Todavía es muy fuerte el discurso, que tal vez en otro momento fue pertinente y operativo para entender algunas cuestiones, de la escuela secundaria sustentada en un *trípode de hierro*. Esta era una idea que Flavia Terigi planteaba para interpelar la gramática histórica de la escuela secundaria, cómo esta era refractaria a la posibilidad de pensar las trayectorias reales de los estudiantes. Lo que pensamos es que, al menos en relación a las instituciones con las que venimos trabajando en los últimos años, las dinámicas escolares distan del funcionamiento atribuido a la noción de trípode de hierro. Las escuelas son permeables, la organización de los espacios, tiempos, las estructuras curriculares se rearmen creativamente y se hacen lecturas permanentes respecto de

quiénes son los estudiantes que asisten. Las estrategias que los equipos escolares diseñan leen todo el tiempo esos aconteceres y permiten una permanente reconfiguración de los ordenamientos pedagógicos e institucionales. Con este panorama de corte estadístico que vos estás mostrando refuerzo la pregunta por la pertinencia, no del concepto, pero sí de ese discurso extendido sobre la escuela secundaria que la sigue pensando como una estructura fija, porque no sé si es operativo en este contexto. Me parece que es una interpretación sobre lo escolar que se ha convertido en una especie de prenoción.

LANGER: No, por eso, pensaba en esta idea de (no me gusta el concepto que voy a decir, que en el discurso se exploró, está indagado) que viene de sectores empresariales y es el de la flexibilidad. Hay algo que la escuela viene teniendo que ver con esto. Yo no digo que está mal ni que está bien, no pongo juicio de valor. Es lo que está sucediendo en las instituciones de la sociedad. Cuando Foucault dice que las instituciones disciplinarias están en crisis, cuando Deleuze está diciendo que asistimos al pasaje de sociedades disciplinarias a sociedades de control, las instituciones son, o están empezando a ser de otra forma. Lo que están diciendo es que, evidentemente, las relaciones de poder, las relaciones de control, vienen modificándose. Las escuelas se vienen adaptando al contexto, a la transformación, a la morfología del espacio urbano, pero también, por supuesto, a las formas que adquiere el capitalismo actual, a las transformaciones del sector productivo. Yo no sé, específicamente, en relación a Rafaela cómo ha sufrido las transformaciones del sector productivo, pero pesqué un comentario en el que alguien de otra localidad cercana decía hoy: “Cerraron diez carpinterías y se abrieron verdulerías”. En estos últimos 30 años Rafaela también debe haber sufrido consecuencias. Las instituciones educativas tienen una doble aprehensión. Se vienen adaptando, pero también luchando. Esto que los directores de las escuelas dicen *“bueno, pedimos más cargos y no me dan bola”*. Es en esa tensión y con diferentes situaciones extremas de la población, sobre todo, también luego de la pandemia. Y acá permítanme, les muestro algunos datos...

PERSONA DEL PÚBLICO: Yo propongo algo que tiene que ver un poco con esto de pensar el objetivo nuestro como escuela. No tiene que ver con un objetivo central como escuela atravesada por años. En esta cuestión de adaptación, hay una cuestión de adaptación permanente, porque también hay demandas distintas, desde lo social. Sentimos que hay que dar respuestas. Con la pandemia, afloró y se vio claramente, ante el cierre de las escuelas, esto de tener que dar respuestas, o como escuela tener que seguir con el objetivo nuestro de la enseñanza, adaptándonos de mil maneras para poder seguir dando clases. Y ahora que volvemos a la presencialidad también hay como una demanda social muy fuerte hacia la escuela como institución, por eso de que los estudiantes no dan, o se van, o dejan. Hay una cuestión que me di cuenta. Por ahí no vienen semanas a clases, vienen de nuevo, vuelven a ir, vuelven a aparecer porque hay una búsqueda...

Langer: Esta idea de demanda social de estudiantes, de familia, que también pueden ver (uno siempre va tirando la pelota).

CONTACTO DE ESTUDIANTES CON LA ESCUELA DURANTE LA PANDEMIA (N= 2814).

		NBI Escuelas				
		Alto	Medio alto	Medio bajo	Bajo	Total
¿Con qué frecuencia estuviste en contacto con la escuela durante la pandemia?	Siempre	34,4%	27,0%	38,0%	33,0%	33,3%
	A veces	40,9%	45,8%	35,0%	42,0%	38,8%
	Casi nunca	16,2%	20,3%	17,5%	17,5%	17,8%
	Nunca	5,8%	5,2%	8,0%	5,6%	6,8%
	No contesta	2,7%	1,8%	2,5%	1,9%	2,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Las familias no están, porque trabajan mil horas. Lo que se vislumbra en la pandemia con el cierre de las escuelas es justamente el pedido de escolaridad, el pedido de escuela. Fijense, no hay distinción de sectores de mayor pobreza y de sectores más acomodados en relación a la frecuencia, al contacto con la escuela. Si bien es un tercio (y ahí algo habla de la intensificación de la desigualdad) solo un tercio siempre tuvo contacto con la escuela. Cuando vemos cómo se conforma ese tercio, el

73% siempre estuvo en contacto y no hay diferenciación por sectores de pobreza. Si vemos en relación al aprendizaje lo siguiente:

SOBRE EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES EN PANDEMIA (N=2529)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No contesta	Total
Aprendo menos de forma virtual que en clase presencial.	59,21	25,54	7,79	5,82	3,54	100
No me conecto a clases porque perdí el interés.	19,29	25,23	36,69	12,75	11,05	100
No me conecto a clases porque no tengo internet o es muy mala la conexión.	16,40	27,76	38,31	14,01	11,19	100
Me encanta cuando los profesores me mandan clases por redes sociales: Instagram, Facebook, Tik tok, otras.	11,47	19,11	29,60	37,54	22,28	100
En general, los/as profesore/as se preocupan en que pueda resolver las tareas.	32,72	49,58	9,07	2,12	6,52	100
Está bueno compartir un grupo de Whatsapp con mis compañeros/as y cada profesor/a.	21,84	48,14	6,09	2,27	7,65	100
Me costó concentrarme porque estuve triste y/o nervioso/a.	27,62	28,75	21,89	8,50	12,04	100
Me fue difícil estar con mi familia en casa, por eso no aprendí mucho.	13,17	25,95	38,74	11,91	14,91	100

Ahí vemos como central esta idea de que los pibes aprendieron menos, o que les costaba más aprender de forma virtual. También, es una encuesta masiva a 2529 estudiantes. Así todo, sostienen, y sostienen el interés. Fjense: “No me conecto a clases porque perdí el interés”, “En desacuerdo total”. No hay una falta de interés por no tener clases, en todo caso, hay falta de dispositivos, hay faltas de computadoras y de celulares propios. Pero quieren tener escuela, quieren tener clase.

PERSONA DEL PÚBLICO: Y de conexión.

LANGER: Y de conexión, totalmente, no de interés. Y esto es central porque lo que primero escuchamos es *no les importa nada a los pibes, no se conectan nunca, no quieren tener escuela*. Y las fotos eran de la prensa, del pibe acostado y con la clase por zoom. Ahí, las hipótesis pasan en relación a la demanda social de la población. Son centrales el pedido de más escuelas y mejor escolaridad. Y lo que se sucede de las clases es eso: dame clases. Ese pedido con respeto (no con falta de respeto), y un montón de cosas que los sectores populares vienen demandando tienen que ver con sus derechos sociales. Entonces, nos damos cuenta de que hay algo del sostenimiento de la escuela, en realidad, que aún hoy sigue siendo central y es aún mucho más relevante que hace 30, 40 años atrás. Antes, lo que sucedía era ese “aprender a trabajar” de Pauls

Willis, quien analiza la resistencia de la contracultura de los estudiantes de clase trabajadora. Esa resistencia los llevaba al fracaso escolar, a irse de la escuela. La cultura de clase de los sectores populares era, sin duda, de la cultura machista. Él, por si alguien no lo conoce, es un sociólogo inglés que hace una etnografía de la escuela en los 60' de Inglaterra. Claro, es otro contexto socioeconómico productivo: los estudiantes de clase popular. Y la cultura de la clase popular era sexista, machista, de resistencia a la autoridad, pero esa cultura los llevaba a que se incorporaran rápidamente al sector productivo y las ganas de -decía Pauls Willis- de vestirse bien, de ir a tomar bebidas. Algo de todo esto cambió, porque los estudiantes, los jóvenes hoy se dan cuenta de que sin escolaridad no tienen escuela, pero tampoco tienen trabajo. La idea es triste. No tienen otras formas posibles. Aún terminando la escolaridad les cuesta conseguir trabajo.

Cierro con esto, con estas preguntas que nos fuimos haciendo a lo largo de estos 2 o 3 años en función de lo que viene sucediendo a partir de la pandemia: cómo enseñar, cómo aprender en estos movimientos, cómo enseñar a aprender cuando las condiciones son altamente inestables. Saben lo complicado que es, ¿no? Cómo podemos describir la experiencia de ser escuela, de los docentes, de ser estudiantes, desde los estudiantes. Ahí nos encontramos con emociones tales como la angustia, la inestabilidad, la precariedad, la atención, el desborde. Un montón de emociones que tienen que ver con el descontento, el desaliento, el desencanto, pero también, y esto es clave, nos encontramos con otras como la ilusión, la posibilidad, la atención, la obstinación, la lucha. El video que pasé hoy³ es el de un estudiante que improvisa ese rap. Lo filmamos improvisando. No es que lo escribió, y después lo filmamos leyéndolo. La toma de él parado en la escuela es improvisando el rap, y ahí sale la letra. Es una letra que no podíamos creer, que manifiesta la lucha, estamos luchando, estamos acá luchando. Y aparecen todas esas emociones, todas esas sensibilidades, y la experiencia de hacer escuela con los chicos aparecen en esta misma lógica. Entonces, describir algo de las cartografías de la escolaridad y pensar la desigualdad en nuestros


3 Se puede visualizar en <http://www.unsam.edu.ar/feriahumanassociales/v/310>

tiempos implica pensar constantemente estas tensiones nuevamente: centro-periferia, adaptación-no adaptación, flexibilidad-no flexibilidad, sumisión-lucha, regulación-no regulación, que se hacen necesario describir siempre con mayor especificidad.

Bibliografía referenciada

- Althusser L. (1975). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión: Bs. As.
- Deleuze, G. (1995). "Post-scriptum sobre las sociedades del control". En Deleuze G. *Conversaciones 1972-1990*. Pre-Textos: Valencia.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica: Bs. As.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ed. Miño y Dávila: Bs. As.
- Tiramonti, G. (2005). *La nueva configuración fragmentada del sistema educativo*. Mimeo/ FLACSO: Buenos Aires.
- Willis, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar*. Akal Ediciones. Madrid.

** Eduardo Langer es especialista en el estudio de los dispositivos pedagógicos atendiendo a las prácticas de resistencias de estudiantes y a las luchas de los docentes por la escolarización en el nivel secundario. Es Director de las carreras de Educación en la Universidad Nacional de San Martín, es Investigador Adjunto del CONICET y se desempeña como Profesor de Sociología de la Educación por la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Publicó tres libros. El más reciente es de 2019 denominado "La salida es por arriba. Una historia de juventud, pobreza y educación". También, ha publicado numerosos artículos en revistas científicas Es Doctor en Educación (Universidad de Buenos Aires), Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO/Argentina) y Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Sus temas de investigación se refieren a las relaciones entre gubernamentalidad y educación desde el campo crítico de la sociología de la educación a través del estudio de los dispositivos pedagógicos atendiendo, especialmente, a las prácticas de resistencias de estudiantes y docentes por la escolarización tal como se presentan en las tramas peculiares de la vida escolar en el nivel secundario.*



Trabajos Finales
e Investigaciones
desde la Licenciatura



Educación, ciudadanía,
derechos y territorios

POLÍTICAS PÚBLICAS, AMBIENTE Y DESARROLLO. ANÁLISIS DE CONFLICTOS AMBIENTALES EN EL CENTRO-NORTE DE SANTA FE Y NORTE DE BUENOS AIRES

Mariel Bufarini; Guillermina Carreño; Gisela D'iorio; Adriana Millán; Francisco Preiti; Antonela Vicentini

La siguiente propuesta se deriva de un Proyecto de Investigación colectivo radicado en la Universidad Nacional de Rafaela, focaliza en el estudio de los procesos de formulación e implementación de políticas públicas sobre ambiente, territorio y desarrollo priorizando el nivel provincial (en Santa Fe y Buenos Aires). Nos interesa indagar en estos procesos relacionamente a los conflictos sociales que se derivan de los cuestionamientos a los modelos de desarrollo vigentes. Se inscribe en un contexto donde “lo ambiental” tiende a configurarse como un “problema social” (Bourdieu y Wacquant, 1995), una “cuestión” (Oszlak y O'donnell, 1995) que puja por ingresar en la agenda pública.

A modo de anticipación hipotética consideramos que los cuestionamientos sociales a los modelos de desarrollo predominantes (neo extractivismo, ganadería y agricultura extensiva e intensiva) que tienden a imponerse como modelos únicos, conllevaron cierta visibilización pública e impulsaron procesos de institucionalización por parte del estado a través de su atención como objeto de legislación y/o política pública.

En tal sentido, se destaca la presentación de 11 proyectos de Ley en el año 2021 para la protección ambiental de los humedales y la aprobación de la Ley Nacional de Implementación de la Educación Ambiental Integral (mayo de 2021), en tanto se constituyen como acciones gubernamentales que orientan una determinada planificación territorial y dan cuenta de la relevancia que adquiere la “cuestión ambiental”.

El proceso de investigación se orienta desde un enfoque interdisciplinar (sociología, antropología, análisis del discurso, ecología) que ubica la

problemática en contextos socio históricos mayores y atiende a distintas escalas y dimensiones de análisis que se articulan e inciden entre sí. Metodológicamente, se combinan un conjunto de estrategias cuanti y cualitativas.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Ozlak, O. y O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4), 99-128.

REFLEXIONES DESDE LA CÁTEDRA DE EDUCACIÓN, DESARROLLO LOCAL Y TERRITORIAL

Mauricio Menardi y Denise Zenklusen

En esta presentación buscamos reflexionar sobre la experiencia de tres años de la cátedra Educación, Desarrollo Local y Territorial de la Licenciatura en Educación de UNRaf. Partimos del supuesto de que la reflexión sobre la práctica docente es un ejercicio de investigación-acción que se construye en el aula y junto con los/as estudiantes-docentes. Parte del sentido de realizar una sistematización tiene que ver con poder aprender de esa experiencia, con el objetivo de mejorar nuestras propias prácticas, compartir y socializar nuestros aprendizajes con experiencias similares y, finalmente, contribuir a la producción de nuevos conocimientos. En este sentido, presentamos tres dimensiones que emergieron de la experiencia de la cátedra y que contribuyen a producir conocimiento sobre nuestra propia práctica docente y sobre el rol de la universidad en la formación de educadores/as.

En primer lugar, identificamos la distancia con que se presenta el concepto y el enfoque del desarrollo territorial para quienes se enmarcan dentro del campo educativo. Al asociar el concepto –y el ejercicio– de desarrollo territorial al crecimiento económico, este aparece como algo ajeno a las prácticas educativas de los y las estudiantes-docentes y de las instituciones en las que se desempeñan. Para trabajar sobre ello, y a partir de los aportes de la pedagogía crítica, realizamos el primer desplazamiento

que consistió en desplegar una serie de estrategias pedagógicas para construir el aula en un espacio de diálogo y de articulación con los diferentes actores del territorio. Y así poder reconstruir algunas experiencias de desarrollo territorial de Rafaela y la región. Al mismo tiempo, esto llevó a proponer –o al menos a imaginar– otro(s) tipo(s) de educación posible que comienzan a emerger en un segundo movimiento.

El segundo movimiento se da en la propuesta de comenzar a enmarcar a la institución educativa –y con ella a la universidad– como un actor más del territorio, capaz de establecer redes y articulaciones con otros actores. El redescubrir y reposicionar a la escuela pero también a la universidad en otro lugar produjo una ruptura en la reflexión de su práctica docente, pero también de la nuestra. Nos preguntamos: ¿A quiénes enseñamos?, ¿qué enseñamos? y ¿cómo la educación puede aportar al desarrollo de personas capaces de transformar los territorios?

Finalmente, la elaboración de los proyectos de Aprendizaje-Servicio contribuyó a materializar estas reflexiones. Como docentes encontramos en esta propuesta una posibilidad de articular el enfoque del desarrollo territorial con los procesos de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, de entender a la universidad como un actor que debe estar en permanente diálogo con las demandas de los territorios. A su vez, los y las estudiantes-docentes de la licenciatura encontraron en esta propuesta una herramienta para proponer desde sus aulas. Analizar el proceso en desarrollo nos permitió reflexionar sobre la importancia y el desafío de nuestras universidades en la construcción de espacios de diálogos, de encuentros y acompañamiento desde una lógica de aprendizaje colectivo, horizontal y multidimensional.

A partir de nuestra propia experiencia, donde nos topamos con la dificultad actual de imaginar las prácticas de enseñanza-aprendizaje por fuera del aula, nos preguntamos si es posible proponer una pedagogía desde los territorios. Es decir, una pedagogía que no solo cuestione la centralidad de la ciencia (reconociendo otros saberes), de la educación bancaria (buscando constituir espacios emancipadores), sino que al mismo tiempo convierta a las instituciones educativas en verdaderos actores inmersos en los territorios y en donde se trabaje en una educación capaz de generar sujetos que se apropien de su territorio, lo comprendan,

lo conozcan, se relacionen con los diferentes actores y construyan espacios de diálogo que se conviertan en espacios de aprendizajes y transformación.

Referencias bibliográficas

- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. Alforja.
- Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Puig, J. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Grao.
- Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Ministerio de Educación y Ciencia/Octaedro, Barcelona.
- Puiggrós, A. y Gómez Sollano, M. (coords.) (2003). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Miño y Dávila.
- Tapia, M.N. (2008). *Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias*. En Martínez Martín, M. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro.

CIUDADANÍA SEXUAL Y DERECHOS SEXUALES Y (NO)REPRODUCTIVOS EN LOCALIDADES NO METROPOLITANAS DE LA PROVINCIA DE SANTA FE

Leila M. Passerino; Leila Abdala; María Virginia Luna; Bárbara Zanuttini; Flavia V. Passerino; Brenda Lazzaroni; Lucía Fargnoli.

La presentación forma parte de un proyecto de investigación colectivo en curso radicado en la Universidad Nacional de Rafaela. En el mismo nos proponemos reconstruir las genealogías de activismos y activistas en materia de derechos sexuales, a partir de considerar los modos en que las transformaciones en la ciudadanía sexual (Jelin, 2011; Barrancos, 2012) acontecidas en las últimas décadas en Argentina se actualizan y se vivencian en dos localidades no metropolitanas de la provincia de Santa Fe (Esperanza y Rafaela).

En términos metodológicos, se trata de un estudio exploratorio y sincrónico de corte cualitativo. En las primeras aproximaciones al campo nos resulta importante analizar cuáles han sido las demandas en torno

a derechos sexuales, cómo se han tematizado públicamente y bajo qué argumentos y lenguajes se han llevado adelante desde el 2015 hasta lo que puede pensarse como un escenario de pospandemia y legalización del aborto. Para ello, recurrimos a diferentes fuentes de producción de datos como entrevistas en profundidad, observación participante, análisis de redes sociales y el uso de fuentes secundarias referida a monitoreos e informes técnicos.

El interés vinculado a los activismos locales nos lleva a problematizar dos ejes teóricos. Por un lado, lo que hemos denominado gramáticas políticas no metropolitanas. Retomamos algunas discusiones de los estudios urbanos para caracterizar las ciudades intermedias, elegimos trabajar a partir de la categoría territorialidad “ciudadina” o no metropolitana (Greene y De Abrantes, 2021). Partimos de la hipótesis de que esta configuración territorial delimita un modo de vida particular que mediatiza el significado de lo político y las formas en que se ponen en juego las disputas en torno a la ciudadanía sexual, y, más específicamente, el ejercicio de los derechos sexuales y (no)reproductivos (Petracci, Pecheny, 2009; Brown, 2011; Di Marco, 2012). En este sentido, concebimos al emplazamiento espacial como una dimensión constitutiva de la vida social, y no solo como un escenario pasivo donde ésta se despliega.

Por otro lado, repensar los modos de comprender la agencia. En las últimas décadas, sobre todo a partir del feminismo postsecular (Braidotti, 2008), se ha producido un mayor debate sobre la noción de agencia que se ha desvinculado de las “lógicas de la subversión y la resistencia”, propias de los proyectos feministas liberales. Al respecto, Mahmood (2011) sostiene que comprender a la agencia en términos de subversión de las normas de género termina resultando políticamente prescriptivo e invisibiliza modalidades de agencia cuyos significados y efectos no son capturados por la lógica de la subversión. Por ello, considerando estos territorios “ciudadinos”, la agencia de los activismos desde nuestras aproximaciones al campo –y como parte también de nuestra vivencia en las propios espacios estudiados- asume otras especificidades más discretas. Ello nos lleva a la necesidad de recuperar anclajes situados, de reconocimiento de gramáticas políticas que, aunque pueden pasar desapercibidas o ser minimizadas, adquieren en estos territorios una modalidad de agencia particular.

Referencias bibliográficas

- Barrancos, D. (2012). Género y ciudadanía en Argentina. *Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 41(1-2), 23-39.
- Braidotti, R. (2008). In Spite of the Times: The Postsecular Turn in Feminism. *Theory, Culture & Society*, 25(6), 1-24.
- Brown, J. (2011). Derechos (no) reproductivos y sexuales en los bordes entre lo público y lo privado. Algunos nudos del debate en torno a la democratización de la sexualidad. En Petracci, M.; Brown, J.; Straw, C. (col.) *Derechos sexuales y reproductivos. Teoría política y espacio público* (pp. 19-44). Teseo Press.
- Di Marco, G. (2012). Las demandas en torno a la Ciudadanía Sexual en Argentina. *SER Social*, 14 (30), 210-243.
- Greene, R. y De Abrantes, L. (2021). Ni urbano ni rural: lo 'citadino' como tipología para pensar la ciudad no metropolitana. *EURE*, 47(141),231-250
- Jelin, E. (2011). Los derechos como resultado de luchas históricas. En Jelin, E., Caggiano, S. y Mombello, L. *Por los derechos. Hombres y mujeres en la acción colectiva*. Editorial Nueva Trilce.
- Mahmood, S. (2019). Teoría feminista y el agente social dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico en Egipto. *Papeles del CEIC*, 1(202),1-31.
- Petracci, M.; Pecheny, M. (2009). Panorama de derechos sexuales y reproductivos. *Argumentos. Revista de crítica social*, 11, 1-25.

RESILIENCIA LABORAL: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA PARA DOCENTES

Solana Salessi

A raíz de la pandemia por Covid-19 el mundo del trabajo protagonizó cambios en el modo de llevarlo a cabo, consolidando y extendiendo el teletrabajo en actividades en las que fue posible su implementación. Tal es el caso de la docencia. En el pasaje a la virtualidad, los y las docentes debieron modificar sus prácticas, lidiando con diversos factores de estrés psicosocial. Si bien las consecuencias negativas de esta situación sobre el bienestar psicológico están bien documentadas, poco se conoce aún sobre el desarrollo de capacidades resilientes en este contexto de adversidad, cambio e incertidumbre. Frente a este panorama, la presente investigación se orientó a desarrollar y validar un instrumento de medida que permita explorar la resiliencia en docentes. Se desarrolló un estudio empírico no experimental de corte transversal. Se llevaron a cabo sesiones

de focus group y entrevistas en profundidad con muestras teóricas de docentes con miras a explorar las percepciones de los actores docentes en torno al constructo. Con la información recabada se elaboró un conjunto preliminar de 25 ítems, que fue valorado por tres jueces expertos en el área. La versión prototípica de la escala se aplicó a una muestra piloto para obtener evidencia preliminar de estructura interna. Posteriormente, se conformó una muestra no probabilística de 432 docentes rafaelinis (75% mujeres; Edad 41.70 años, DEedad 9.58 años; Antigüedad 12.38 años, DEantigüedad 9.31 años). La batería de exploración estuvo integrada por el instrumento desarrollado específicamente, así como por reconocidas escalas auto-descriptivas para medir otras variables de interés (satisfacción laboral, compromiso organizacional, sentido del trabajo; así como por un cuestionario sociodemográfico). El análisis factorial exploratorio ejecutado sobre una mitad de la muestra aleatoriamente seleccionada mostró una solución unifactorial, Dicha estructura fue ratificada por el análisis factorial confirmatorio ejecutado sobre la otra mitad. El porcentaje global de varianza común explicada por el factor extraído fue de 85.13%. La consistencia interna de los 10 ítems que componen la escala fue satisfactoria ($\alpha = .89$). Se hallaron correlaciones positivas entre resiliencia, satisfacción laboral, compromiso organizacional y sentido del trabajo. El trabajo constituye la primera tentativa de operacionalizar el constructo en Argentina, por lo que representa una contribución genuina al conocimiento. La investigación efectuada abre la necesidad de llevar a cabo nuevos estudios instrumentales en otros contextos socioculturales. Esta sería una vía idónea para verificar la validez del instrumento desarrollado.

Referencias bibliográficas

- Denckla, C., Cicchetti, D., Kubzansky, Seedat, S., Teicher, M., Williams, D. et al. (2020). Psychological resilience: an update on definitions, a critical appraisal, and research recommendation. *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1), 28-39. doi: <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1822064>
- López, S. & Sydner, C. (2019). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington, CD: American Psychological Association.
- Losada, A. & Latour, M. (2012). Resiliencia. Conceptualización e investigaciones en Argentina. *Psiencia Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 4(2), 84-97.

MIGRACIONES CONTEMPORÁNEAS Y CIUDADES INTERMEDIAS. UNA INVESTIGACIÓN DESDE(EN) LA CIUDAD DE RAFAELA

Denise Zenklusen; María Laura Villalba; Cyntia Aguilar; Melania Torres; Luciana Galloni

La presentación forma parte de un proyecto de investigación colectivo en curso radicado en la Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Rafaela. El equipo de trabajo está conformado por estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Educación, graduadas y docentes-investigadoras de la UNRaf; investigadoras del CONICET e investigadoras externas.

En los últimos 20 años la ciudad de Rafaela -Santa Fe- comenzó a vivir otros procesos migratorios que difieren de aquellos del siglo pasado. Por un lado, la movilidad de nuevos pobladores/as de localidades más pequeñas y de otras provincias a la ciudad. Por el otro, la llegada de migrantes de países como Bolivia, Paraguay, Perú, Colombia y Senegal. Rafaela -pero también su área metropolitana- se constituye, así como un territorio en donde confluyen diferentes trayectorias de movilidad que comienzan a disputar aquella identidad definida sobre la migración europea del siglo pasado.

En este marco, la investigación que presentamos en el marco de las Jornadas retoma y profundiza la línea abierta en el proyecto anterior, en el cual indagamos, por un lado, y a través del análisis de fuentes y datos censales, las características sociodemográficas de la población migrante en Rafaela; por otro lado; y con la utilización de técnicas geodemográficas, reconstruimos el crecimiento de la mancha urbana. Producto de este trabajo, comenzamos a desentrañar las particularidades, temporalidades y localización de la población migrante en la ciudad. Los resultados principales de esa investigación, fueron el punto de partida para pensar este nuevo proyecto que pretende ser un aporte a dos campos de estudios: el de las migraciones y el de lo urbano. A partir de una metodología cualitativa, buscamos analizar, desde una perspectiva que recupera la

escala intermedia de lo urbano, las trayectorias migratorias (internas e internacionales) de mujeres y varones a la ciudad de Rafaela desde el año 2000 a la actualidad.

Particularmente, en Rafaela, aún son escasos los trabajos que abordan las migraciones recientes a la ciudad desde una perspectiva que ponga especial atención a la complejidad de la escala intermedia de lo urbano. Además, esta propuesta busca romper con las barreras que se han establecido, informalmente, dentro de las investigaciones sobre las migraciones que separan aquellas provenientes del exterior de las que se originan al interior del país. En muchos casos, presentan similitudes y experiencias compartidas que es necesario reconstruir. Atender a la localización de estos procesos ofrece un nuevo lenguaje que permite asociar actores, trayectorias y escenarios de maneras más flexibles, múltiples y sensibles a las complejidades empíricas. La ausencia de estudios sobre las migraciones recientes en ciudades intermedias convierte en urgente la necesidad de visibilizar e investigar este fenómeno social con una mirada puesta en lo local y con miras a dialogar con el contexto nacional y regional, con el objetivo de abordarlo en su integralidad. Esta apuesta no sólo es atendida desde una lectura académica más clásica, sino también desde la importancia que reviste reconocer contextos locales para la intervención social.

Referencias bibliográficas

Gavazzo, N. y Garbaudo Suárez, D. (2020). Integración urbana y sociocultural de las migraciones: trayectorias de una familia argentino-paraguaya en una ciudad intermedia. *Territorios*, 43, 1-23.

Caggiano, S. y Segura, R. (2014). Migración, fronteras y desplazamientos en la ciudad. *Dinámicas de la alteridad urbana en Buenos Aires. Revista de Estudios Sociales*, 48, 29-42.

Noel, G. (2016). Las ciudades invisibles: Algunas lecciones teóricas y metodológicas surgidas del abordaje de aglomeraciones medianas y pequeñas en el límite de un hinterland metropolitano. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 15(45), 66-77.

Noel, G. y Gavazzo, N. (2021). "Fuera de escala". *Migraciones y transformaciones sociales en aglomeraciones medianas y pequeñas de la Argentina*. Teseo.

ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA. PRODUCCIONES ESCOLARES Y PRÁCTICAS DE SUBJETIVACIÓN DOCENTE EN DOS ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE RAFAELA

Luna, María Virginia; Passerino, Leila; Abdala, Leila; Zanuttini, Bárbara; Dejón, Silvia; Límido, Andrea; Hubeli, Romina y Pistelli, Bianca

Esta investigación aborda las relaciones entre ciudadanía, escolarización secundaria, sujetos y territorio. De carácter cualitativa, asume como objetos de estudio las *producciones escolares* y las *prácticas de subjetivación* docente que emergen en torno a las encrucijadas que presenta la universalización de la educación secundaria en dos escuelas públicas de Rafaela. A diferencia de investigaciones que han abordado esta temática desde el ángulo de las dificultades institucionales y pedagógicas que obturan la plena realización de ese derecho, nuestra investigación plantea que la tarea de garantizar la escolarización a todos los sujetos es un acto político y pedagógico que se actualiza singularmente y se problematiza de manera particular en cada entramado escolar. Por esta razón interesa describir y analizar producciones escolares que, enmarcadas en un trabajo institucional (Nicastro, 2017), se trazan en un horizonte de reconocimiento del otro en su condición de igual (Skliar, 2002). En esta dirección, las relaciones escolaridad-ciudadanía remiten a comprender internamente las dinámicas institucionales en las que se traduce, opera y recrea la problemática de la integración social y las formas de reconocimiento de la exclusión social (Vidoz y Coicaud, 2016), y cómo ello se pone en diálogo con estrategias y propuestas que buscan localizadamente dar continuidad al lazo entre la escuela y los estudiantes. Cabe destacar que los establecimientos seleccionados para el estudio son de reciente creación y su mandato fundacional está atravesado por la demanda de trabajar con una población adolescente y juvenil que presenta trayectorias escolares discontinuas.

En esa línea, la investigación se ordena en torno de otro supuesto: los nuevos escenarios planteados por la obligatoriedad junto con las

proximidades que los profesores tejen cotidianamente con las poblaciones estudiantiles concretas y los entornos circundantes a la institución, vienen generando movimientos en las prácticas de constitución de los propios docentes. Hipotetizamos que la clásica identificación del profesor secundario con el aula o su cátedra presenta nuevas líneas de autorreconocimiento docente y de problematización acerca de su trabajo y de su figura, cuestión que requiere ser estudiada en nuestros contextos.

En este marco, el carácter territorial y situado de lo escolar se articula metodológicamente a los constructos “producciones escolares” y “prácticas de subjetivación docentes” y a la selección de dos escuelas públicas secundarias de Rafaela.

Los hallazgos de este proyecto se consideran valiosos aportes para repensar la formación universitaria en Educación que promovemos desde la UNRaf y para afianzar los vínculos entre la Universidad e instituciones de enseñanza secundaria de la zona.

Referencias bibliográficas

- Nicastro, S. (2017) Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y experiencias de formación. Homo Sapiens. Rosario.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías: O. ¿ Y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.
- Vidoz, S.; Coicaud, S. (Ed.) (2016) Cap. 1 Aportes para pensar la ciudadanía. En Coicaud, S. (Ed.) *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política: jóvenes, escuela y proyectos*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

LA ESCUELA, EL BARRIO Y LAS BARRAS: CONSTRUCCIÓN DE LA ALTERIDAD EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE RAFAELA

Cyntia Aguilar y Aldana Ghirardotti

La investigación fue realizada como trabajo final del Ciclo de Complementación de la Licenciatura en Educación ofrecida por la Universidad Nacional de Rafaela. En este trabajo se abordan algunas problemáticas que exceden a la escuela en su función meramente pedagógica, establecimos las siguientes categorías de análisis: la escuela,

el barrio y las barras, a partir de recuperar las experiencias de los/as docentes en torno a las tensiones identitarias que surgen entre los actores que conforman una escuela de segundas oportunidades de la ciudad de Rafaela.

Durante el proceso de investigación, emergieron otras aristas del problema, como la violencia, la discriminación y la segregación espacial, relacionadas con los sentidos que operan sobre la construcción de la alteridad en la sociedad rafaquina. Los aportes teóricos que sustentan la investigación provienen de diferentes áreas del conocimiento en especial de las ciencias sociales.

El trabajo requirió la re-construcción histórica de los procesos de formación del Estado-nación argentino, para aproximarnos a los orígenes de ciertos discursos e ideas en los que subyacen los conceptos de “civilización”/“barbarie”, “progreso”/“estancamiento” que favorecieron a la formación nacional de alteridad (Segato, 2007).

El trabajo empírico, evidenció un complejo entramado de relaciones entre la escuela escogida -como unidad de estudio-, el barrio donde se localiza y las problemáticas propias del contexto de vulnerabilidad de donde provienen sus estudiantes. Identificamos que en la escuela convergen los problemas del barrio, cuyos protagonistas son estudiantes que conforman las llamadas barras (entendido como sinónimo pandillas) que disputan sus intereses, ejerciendo la violencia física y verbal dentro de la escuela.

Los objetivos de nuestra investigación fueron: 1) describir el entramado de vínculos entre la escuela, el barrio y las barras a partir de las experiencias de los y las docentes y auxiliares; 2) identificar los estigmas y etiquetas que recaen sobre los/as estudiantes, la escuela y los/as docentes a partir de las experiencias de los/as docentes y auxiliares; 3) y describir los imaginarios que operan sobre en los/as jóvenes respecto a la circulación y ocupación de ciertos espacios de la ciudad.

Partimos desde un enfoque metodológico cualitativo – etnográfico, durante el proceso nos encontrábamos atravesando la Pandemia del covid-19 en el año 2020, debido a la imposibilidad de realizar las entrevistas de forma presencial, el trabajo de campo fue llevado a cabo de forma virtual a través de la plataforma google meet.

Realizamos un total de 12 entrevistas, la observación participante no se pudo concretar ya que las instituciones educativas se encontraban cerradas.

Algunos resultados arrojados: en Rafaela operan ciertas lógicas ligadas al rechazo hacia todo aquel que no se encuadre en las características del “gringo” blanco y trabajador, opera fuertemente la categoría de “negro” para los/as que no se identifiquen con estos valores, y este rechazo se manifiesta dentro de la escuela, así como en otros espacios de la ciudad. Los vínculos entre el barrio y la institución educativa se quiebran frente a la llegada de jóvenes provenientes de barrios vulnerables, tanto del norte como el sur de la ciudad; emergen con preocupación los hechos de violencia desatados al interior y exterior de la institución educativa, cuyo origen se encuentra en la pertenencia a ciertos grupos formados al interior de los barrios, mencionados por los docentes como barras.

Referencias Bibliográficas

Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros. Argentina.



Sujetos, prácticas
y trabajo docente

PENSAR, TRANSITAR Y ARTICULAR DOCENCIA Y DE TAREAS DE CUIDADOS EN PANDEMIA

Erica Albertinazzi y María Paula Hammerly

Nuestro trabajo de investigación dio cuerpo a una tesina para obtener el título de Licenciadas en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela. Comenzamos a escribir en 2021, un año después del inicio de la pandemia mundial por el avance del COVID-19, la cual irrumpió en las dinámicas del quehacer cotidiano, en las rutinas diarias; los espacios y lugares se reconfiguraron, prácticamente a cada momento.

Nos preguntamos qué vino a proponer como nuevo el contexto pandémico, qué se acentuó y cómo se visibilizó. Debemos aclarar que escribimos, leímos e interpretamos desde nuestras propias experiencias, en un intento de dar a conocer lo que aconteció, pretendiendo describir los modos de pensar y transitar el trabajo de muchas de nosotras, en articulación con la dimensión de cuidado. Nos propusimos complejizar y pensar aspectos como trabajo docente, pandemia, feminización y tareas de cuidado. Entonces, la pregunta que estructuró nuestro trabajo fue: ¿cómo piensan, transitan y articulan el trabajo remunerado y la dimensión de cuidado las mujeres docentes de nivel secundario de la ciudad de Sunchales en el contexto de pandemia?

En términos metodológicos, este trabajo se realizó desde una perspectiva cualitativa. Se trata de un estudio sincrónico en el cual tratamos de recuperar las experiencias de docentes mujeres en “tiempos pandémicos”. La definición temporal comprendió desde marzo de 2020, mes en el que las autoridades ejecutivas nacionales y provinciales decretaron el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y se dispuso que las actividades de todos los niveles educativos se desarrollaran de forma virtual y desde los domicilios. Consideramos como punto final del lapso temporal, el primer semestre de 2021, llegando al mes de julio, luego de transitar un primer cuatrimestre en el que se combinaron presencialidad y virtualidad.

Nos propusimos como objetivo central describir y comprender el trabajo docente y de cuidado en el contexto de pandemia de mujeres docentes. La investigación se desarrolló en las escuelas secundarias de la ciudad de Sunchales. Este posicionamiento contempló un criterio de proximidad de quienes llevamos adelante la investigación, posibilitando el acceso a campo con informantes que ya habían mantenido vínculo con nosotras por otros trabajos de la Licenciatura. Se consideró también la falta de trabajos que reflexionen sobre este cruce en la región y en esta localidad.

Hemos podido dar cuenta de una reproducción de desigualdades en torno al género en el marco de lo que autoras/es denominan “crisis mundial de los cuidados” (Faur, 2020; Passerino y Trupa, 2020). A partir de ello, delineamos los hallazgos de nuestro trabajo como modos de invitación a re-pensarnos como mujeres, en un devenir socio histórico que configura consecuencias específicas en las mujeres madres que transitaron el tiempo de pandemia siendo docentes. En este recorrido, identificamos también diferencias entre el ejercicio de la docencia en escuelas públicas y privadas, lo cual se encuentra en diálogo con la diversidad de formas que asumieron los modos de comprender y transitar la compleja categoría de la “continuidad educativa” (Sadovsky y Castorina, 2020).

Referencias bibliográficas

Faur, E. (11 de mayo de 2020). Es un mito que los varones cuiden tanto como las mujeres. La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/eleonorfaur-es-mito-varones-cuiden-tanto-nid2363981>

Passerino, L. M. y Trupa, N. S. (2020). Experiencias de cuidados y trabajo: preocupaciones, malestares y emociones en contexto de la pandemia de Covid-19 en Argentina. *Revista Feminismos*, 8(3), 134-148.

Sadovsky, P. y Castorina, J. (2020). Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. En Dussel, I, Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*, (pp.243-250). CLACSO y UNIPE.

REFLEXIONES Y PROPUESTAS SOBRE EL BINOMIO ESTUDIANTE – TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN EN UN CONTEXTO REGIONAL

Damián Franco

El presente resumen forma parte del tránsito por mi cursada y posterior presentación de Informe Final para la obtención del título de Licenciado en Educación. Como estudiante de Educación Técnica Profesional en el nivel secundario, el Profesorado de Educación Técnica Profesional en concurrencia con el Título de base y en la actualidad siendo Licenciado en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela busqué poner en tensión los preconceptos y las propias prácticas de la cotidianeidad en el informe de mi Práctica Profesional Supervisada (PPS).

Para llevar adelante la PPS cumplí un papel de Jefe de Trabajos Prácticos (JTP) en la materia Metodología de la Investigación Cualitativa en Educación (MICE). En un principio fuimos a buscar a la sede San Jorge - El Trébol de la Licenciatura en Educación lo que entendíamos era una posibilidad potente en mi perfil como son los vínculos con la formación de base técnica con las materias de un encuadre más ligado a las Ciencias Sociales, pero como bien quedó plasmado en el Informe Final de PPS “El campo lo cambia todo”.

Pedagógicamente me he guiado por el concepto de mediador cultural de Vigotsky (1996) para la consecución del aprendizaje significativo (Ausubel, 1982), andamiando los procesos de cada estudiante. Desde este trabajo entendemos que las prácticas docentes, en tanto enseñanza, son parte y están dentro de una red social que las integra y, por ende, las concebimos como sociales. Este planteo no significa que observamos dichas prácticas como una instancia estática sino que intentamos mirar críticamente cómo se construyen a partir de las concepciones que tenemos sobre la enseñanza y las formas en que las ponemos en juego en la interacción docentes - estudiantes.

Es menester aclarar que debido a la perspectiva de la cátedra, y coherente con la metodología cualitativa (Geertz, 2003; Guber, 2011; Rockwell, 1984), trabajamos con programa tentativo que se redefine a partir del grupo y del campo. Es así que, al “dejar hablar a la experiencia”

(Jara, 2020), en el campo se abrieron muchos otros frentes con mayor peso durante la práctica y entre ellos emerge uno que generó, simplemente, anotaciones en mi diario de campo pero que al pasar el tiempo tomó forma y llegó a convertirse en una categoría que fue presentada en el Informe Final de PPS como Estudiante – Trabajador de la Educación (ETE).

Categoría que viene a plantear la necesidad de entender que en nuestra Universidad y, en particular, en la Licenciatura en Educación tenemos estudiantes que se salen de la norma que generaliza a estudiantes universitarios. ETE que requiere condiciones que garantice poder estudiar en la universidad pública y gratuita pero que también debe hacer equilibrio con el convenio colectivo de trabajo correspondiente a la docencia en sus distintos niveles. Que no puede incorporarse totalmente a la vida universitaria deportiva por ser en horarios laborales, a viajes de intercambio porque se queda sin sueldo en caso de optar por alguno de estos.

Es a partir de esta PPS que podemos visibilizar con claridad que no se produce conocimiento pura y exclusivamente en investigación sino que, también, en una PPS lo podemos obtener. En línea con esta producción de conocimiento generado en la PPS tenemos un agregado que no es menor ya que es la primera vez en la historia de la UNRaf que se problematiza y conceptualiza al sujeto de nuestra carrera. Tal es así que mi propia práctica no podría haberse realizado si las clases no hubieran sido los días sábados en la sede San Jorge – El Trébol y esto es por el simple hecho de ser ETE.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*.

Editorial Trillas.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Parte I. Gedisa,.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Introducción. Ed. Siglo XXI.

Jara, O. (2020). Los procesos de sistematización en extensión. “Dejar hablar a la experiencia”. Entrevista Gómez, E. - Equipo Editorial de Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/cuadernos/article/view/5507/600>

Rockwell, E.(1984). *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. Ed. Cortés.

Vigotsky, L. (1996). *Artículos Clásicos*. Nauka.

LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES EN LA ESCUELA SECUNDARIA, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE RAFAELA

Caren Belén Alí y Romina Soledad Hubeli

Este trabajo consistió en una tesis de graduación, presentada en octubre de 2022 bajo la dirección de la Dra. María Virginia Luna, y que tuvo como propósito general indagar cómo los docentes de escuelas secundarias de Rafaela conciben y construyen en sus prácticas las trayectorias escolares de los estudiantes. El supuesto principal consistió en reconocer que la categoría de “trayectoria escolar” no es solo parte de nuevas teorizaciones pedagógicas o de nuevas exigencias de las políticas públicas para el nivel secundario, sino que es, además, una construcción situada en la vida cotidiana escolar. Según la perspectiva teórico-metodológica de esta investigación, la categoría de trayectorias escolares, se entiende como una construcción relacional que se materializa en la intersección de las condiciones actuales de la escolarización secundaria, las dinámicas propias de cada organización y las condiciones del oficio docente, puesto que estas operan posibilitando u obturando el trabajo sobre las mismas, pero fundamentalmente produciendo un modo de existencia de las trayectorias.

Enmarcada en un diseño cualitativo, su materialidad, alcances y significados, estuvieron estrechamente vinculados a las experiencias de docentes en el nivel. Asimismo, constituyó una investigación de tipo exploratoria-descriptiva debido a que el tema pertenece a un área de cierta vacancia en el ámbito local de investigación y, a nivel nacional, son escasos los estudios realizados en Argentina sobre la temática de las trayectorias escolares desde la mirada y posiciones de los propios docentes.

Como reflexión derivada del análisis de las entrevistas fue posible advertir prácticas y formatos en los que los docentes elaboran trayectorias escolares. Por un lado, en la vida cotidiana escolar la noción de trayectoria se articula con la problemática del sostenimiento de la matrícula y se expresa nítidamente en los procesos de acreditación de contenidos. Esto,

a su vez, está relacionado con que las prácticas de los docentes están ligadas a las condiciones del oficio y a los desplazamientos de la escuela secundaria, por las nuevas condiciones que impone la obligatoriedad y el imperativo de la inclusión. Por ello, la producción de las trayectorias consiste en el armado de trayectos evaluativos que corren en forma paralela al sistema estándar y hegemónico, expresándose, en general, como dispositivos de recuperación de contenidos que se materializan en consignas individualizadas y restringidas a los estudiantes que no presentan aprendizajes monocrónicos.

Por otro lado, los docentes entienden que lo que se contrapone a eso es hacer una propuesta educativa individualizada para cada estudiante, noción que atribuyen a prescripciones incluidas en las normativas y pautas curriculares aunque bien sabemos que, esa construcción creada por estos docentes tensionan con los aportes teóricos del campo (Nicastro y Greco, 2012; Terigi, 2007, 2020, entre otros), recayendo, de esta manera, en supuestos comunes y generales que no tienen en cuenta otros elementos que convergen como las dinámicas escolares concretas y las condiciones del oficio docente. Este último combina la resolución contingente de demandas permanentes, tanto del sistema educativo como institucionales, con una cierta tendencia a la estandarización de las propuestas pedagógicas y didácticas.

Referencias bibliográficas

- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2013). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, 1.
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, 11, 1-10.

MALABARISTAS: TRABAJO REMUNERADO, NO REMUNERADO Y MOVILIDAD EN DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO DEL DEPARTAMENTO CASTELLANOS, SANTA FE

Melania Torres

La presentación forma parte de mi trabajo final de tesis (etapa final), la cual surgió a partir de una beca de investigación otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional y los intereses de acuerdo con el Proyecto de Investigación Las migraciones recientes en la ciudad de Rafaela. Un análisis del impacto que nuevos grupos generan en la percepción subjetiva de la sociedad “rafaelina” (PI 448/2020, SIyTT) en que soy integrante. En diálogo con estos trabajos, busqué analizar -desde una perspectiva de género- las trayectorias de mujeres docentes que viajan diariamente a la ciudad de Rafaela y a los pueblos aledaños a trabajar. La preocupación por analizar el trabajo docente surge de un interés personal por visibilizar la situación y carga laboral (comúnmente invisibilizada) que, como muchas docentes de la región, enfrentamos diariamente para alcanzar un cargo fijo y permanente o lo que se conoce como titularizar-. Asimismo, y en este periplo que implica titularizar, el trabajo docente no contempla los tiempos y espacios extraescolares como -por ejemplo- las actividades que las docentes desarrollamos en nuestros hogares: corregir, preparar la clase, planificar. Dicho de otra manera, solo contempla las horas trabajadas frente a un aula.

Asimismo, al trabajo (extra)diario de las docentes, se añade el traslado que realizamos muchas de nosotras -y especialmente quienes nos estamos iniciando y buscamos titularizar- para llegar a nuestros lugares de trabajo. Sumado a ello, a esta movilidad cotidiana -fastidiosa, cansadora y frustrante- se añade un factor estructurante que muchas son madres o tutoras de personas dependientes, como es en mi caso, y debemos cumplir con el trabajo doméstico y las tareas de cuidado, sobrellevando el trabajo docente con muchas exigencias.

Esta investigación parte del supuesto de que las trayectorias laborales de las mujeres están atravesadas por desigualdades de género (Aguirre, 1998). En este sentido, se combinan las exigencias hacia el trabajo docente

-un trabajo históricamente feminizado (Morgade,1997) y construido socialmente como un trabajo de cuidado-, la movilidad hacia otras ciudades por trabajo y las implicaciones que tienen las mujeres en los trabajos de cuidado no remunerado al interior de sus hogares. En esta línea, se pretende describir la situación actual del trabajo en la docencia desde las experiencias de las propias protagonistas: las docentes.

Referencias bibliográficas

Aguirre, R. (1998), "Sociología y Género. Las relaciones entre hombres y mujeres bajo sospecha", Ed. Doble Clic. Montevideo - Uruguay.

Jirón, P. y Cortés, S. (2011) Mobile relations, mobile shadows. Understanding contemporary urban daily living through shadowing techniques. En International Workshop: The everyday life of multilocal families. Concepts, methods and the example of post-separation families. 20th - 21st October 2011, Munich, Germany.

Morgade, G. (1997). Mujeres en educación. Género y docencia en la Argentina 1879-1930. Miño y Dávila.

3

Prácticas educativas
en contexto.

DECONSTRUYENDO EL AMOR ROMÁNTICO EN LA ESCUELA: UNA PROPUESTA ESTRATÉGICA PARA LA FORMULACIÓN DE TALLERES DE ESI

Yesica Mariel Slaven

Esta *tesina estratégica*¹ orientada a la intervención institucional, desarrollada en contexto de pandemia por covid-19, fue presentada y aprobada como trabajo de finalización de la carrera Licenciatura en Educación. Surgió ante la falta de un proyecto de ESI en un colegio del interior de Santiago del Estero.

La propuesta está planteada desde la pedagogía feminista² en dos partes; una teórica y la otra práctica. Aquí, el significado y el sentido práctico de la teoría radican en que está enraizada en la lucha feminista cotidiana, en tanto, la teoría intenta brindar herramientas conceptuales que permitan visualizar, debatir y concientizar sobre la violencia de género implícita en la ideología del amor romántico (Lagarde, 2005; Esteban, 2011) como consecuencia del pensamiento misógino sobre el que éste reposa.

Entendemos que la teoría, como dice Ochoa (2008), sirve para promover ideas y procesos, para pensar, para caminar, para comprender, para construir una pedagogía capaz de orientar estratégicamente una propuesta de intervención, como lo es este proyecto de intervención, prevención y erradicación de la violencia en las relaciones amorosas de los y las jóvenes a partir de talleres de ESI destinado a los estudiantes del Ciclo Superior Orientado.

La escuela es el ámbito ideal para promover estrategias de socialización preventiva de la violencia de género contra las mujeres, en pos de la transformación y construcción social de relaciones igualitarias y libres

1 Tomamos esta definición de las categorías de proyectos establecidas por el CONICET, donde se asumen a los temas estratégicos como aquellas problemáticas sociales urgentes que requieren de proyectos orientados a una intervención efectiva, siendo el caso de la violencia de género un ejemplo.

2 La pedagogía feminista está en permanente construcción. De aquí que surge la necesidad y la importancia de rescatar las experiencias educativas feministas, promovidas en los diversos espacios educativos, para debatir, indagar, reflexionar sobre las mismas y sistematizarlas, porque sin dudas, esta pedagogía es una herramienta eficaz para transformar las relaciones de género y superar así la opresión femenina (Ochoa, 2008).

de violencia, pues, es uno de los agentes de socialización más influyentes en la construcción de la subjetividad. (Flecha et. al., 2010).

El principal objetivo es la apropiación de herramientas para la desactivación del aprendizaje de los roles y estereotipos de género como así también, contrarrestar los mitos, creencias y actitudes que abonan el terreno de relaciones de desigualdad fomentando la violencia en las relaciones erótico-afectiva de los y las jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Esteban, M.L. (2011). "Crítica del pensamiento amoroso". Temas contemporáneos. Ediciones Bellaterra.
- Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E. y Pulido, C. (2010). Socialización preventiva en las comunidades de aprendizaje. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 89-100.
- Lagarde, M. y de los Ríos, M. (2005). Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas. UNAM.
- Ochoa, L.M. (2008). El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta. Educar.

TRANSFORMACIONES EN LA CÁTEDRA DE SOCIEDAD, ESTADO Y EDUCACIÓN A PARTIR DEL CAMBIO DE CURSADO PRESENCIAL A DISTANCIA

Silvana Guadalupe Cerda y Fabricio Rosetto

El informe reúne los resultados obtenidos durante el desarrollo de la Práctica Profesional Supervisada finalizada en la Cátedra Sociedad, Estado y Educación correspondiente a la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela. El objetivo fue describir y analizar el proceso de transición de la Cátedra desde la modalidad de cursado presencial al de Educación a Distancia (EaD), durante el ciclo lectivo 2022.

El trabajo se estructura en torno a tres dimensiones de análisis en las que se condensan las interacciones producidas entre los principales actores involucrados en este proceso: 1) docentes, tutoras y procesadora didáctica, figuras sobre las que se articula el esquema de docencia tripartita; 2) docentes, tutoras y estudiantes; 3) entre estudiantes.

La metodología de trabajo implementada fue de tipo cualitativa. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron la observación participante y la entrevista. El análisis de la información obtenida fue realizado a partir de la objetivación del triple rol desempeñado por los autores, en tanto que: 1) estudiantes de la primera cohorte de la Licenciatura en Educación que se cursó con formato presencial; 2) adscriptos a la Cátedra durante el año 2022; y 3) profesionales docentes. Esto nos permitió observar y analizar críticamente la manera en que se construye una propuesta pedagógica virtual y cómo se lleva a la práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje; así como también reconstruir las concepciones, acciones y reflexiones desarrolladas por los actores que formaron parte de esa experiencia educativa.

Entre las consideraciones finales identificamos que el vínculo más débil se dio entre docentes y procesadora didáctica. Por un lado, los docentes perciben un cierto exceso de confianza institucional en relación a las posibilidades que habilita la EaD, al tiempo que manifiestan preocupación e incertidumbre respecto de la calidad de los vínculos pedagógicos y las producciones realizadas por sus estudiantes durante el cursado. Por el otro, el SIED sostuvo la defensa de la propuesta pedagógica a distancia, interpretando el posicionamiento docente como producto de la resistencia a las transformaciones que implica el paradigma de docencia tripartita.

La relación entre docentes, tutores y estudiantes resultó más fluida. Consideran que este formato los desafía a incorporar cambios importantes: para los primeros en la metodología de su oficio, y para los últimos en las competencias y habilidades que se deben poner en juego para aprender.

ESCUELA SECUNDARIA ORIENTADA Y FORMACIÓN PARA EL MUNDO DEL TRABAJO. AVANCES DE UNA TESIS EN CURSO

Andrea Lívido

El presente escrito aborda cuestiones generales de la Tesis de grado en curso “Escuela Secundaria Orientada y formación para el mundo del

trabajo. La construcción del espacio curricular “Orientación en Contextos Laborales” de la Licenciatura en Educación de la UNRaf.

En el marco de esta investigación se aborda la pregunta por la presencia de los saberes del trabajo en la escuela a partir de entenderlos como parte de una construcción social, didáctica y curricular; es decir, como un particular proceso de transformación que experimentan los saberes para su escolarización (Chevallard, 1997). Puntualmente, se analiza la configuración de los saberes del trabajo que se expresa en la asignatura Orientación en contextos laborales perteneciente al quinto año de las escuelas secundarias orientadas según el Diseño curricular de Santa Fe vigente desde 2014.

La pregunta de investigación antes mencionada se formula a partir de la consideración de un entramado de problemáticas que permiten enmarcarla en procesos socio educativos más amplios, tales como las recientes transiciones de las trayectorias juveniles entre mundo escolar y mundo laboral, las disputas en cuanto a las funciones históricamente asignadas a la educación secundaria, las implicancias de la obligatoriedad del nivel impuesta por la Ley 26206, los últimos procesos de elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales, las características de las instituciones educativas, los recorridos formativos y laborales de los docentes. Esta tesis concibe que estas cuestiones impactan en las decisiones de los docentes para la configuración de los espacios en los que se desempeñan.

El objetivo general del estudio es explorar el espacio Orientación en Contextos Laborales desde el análisis de las propuestas de enseñanza que se ofrecen en escuelas secundarias. En referencia a los aspectos metodológicos se inscribe en un enfoque cualitativo cuya área de estudio son las escuelas secundarias orientadas de la localidad de Esperanza. La unidad de análisis son los docentes que se desempeñan en OCL durante el período 2022 - 2023. Las estrategias para la construcción de datos comprenden, por un lado, entrevistas semiestructuradas a docentes y, por otro, el análisis de un corpus documental conformado por el diseño curricular provincial, los programas de la asignatura y otros documentos didácticos-curriculares producidos por las escuelas y los profesores a cargo del espacio.

Las instituciones, los sujetos, los objetos de saber, las relaciones (personales e institucionales) con los objetos a enseñar (Charlot, 2008), definen –según el marco teórico adoptado³– los modos de construcción del saber y las particularidades para su puesta en escena en un espacio curricular. Esta mirada resulta de mi interés como docente de secundaria, dado que se trata de un nivel escolar atravesado por transformaciones en las que los debates e intervenciones respecto de la relación con el mundo del trabajo son recurrentes y se encuentran vinculados a los sujetos, las comunidades y los proyectos locales, pero también a tendencias globales.

Referencias bibliográficas

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber*. Libros el Zorzal.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

VÍNCULOS EDUCATIVOS EN PANDEMIA

Lidia Ferro

Esta investigación se realizó durante el año 2021 atravesando el período excepcional de pandemia causada por el virus Sars-Covid19. Me propuse explorar acerca de las formas que enlazan el vínculo entre dos instituciones: familia y escuela, buscando comprender las necesidades y demandas, implícitas y explícitas, desde cada perspectiva para desentramar la urdimbre de esta relación.

La escuela y la familia, ambos agentes socializadores, exigen y demandan desde un punto de vista que consideran legítimo. Sin embargo, esos modos de vinculación muestran brechas, a veces, irreconciliables y durante el período de pandemia esos roces -en algunos casos- se hicieron más visibles.

En diferentes conversaciones con mis pares hemos cuestionado actitudes por parte de las familias percibiendo un desinterés por parte de algunas familias en cuanto a la escolarización de sus hijos e hijas. Fue así que comencé a problematizar, en primer lugar, a la escuela y a los diferentes actores de la comunidad educativa -incluyendo mis propios

³ Cuyos principales referentes son Birgin, Castel, Charlot, Chevallard, Neffa, Puiggrós y Rodríguez.

cuestionamientos o prejuicios tal como los entiende Guber (2004)- para luego comenzar a preguntarme qué sucedía con las familias, y cómo se establecía y construía ese vínculo.

El objetivo principal de este trabajo fue describir cómo fue el vínculo entre la familia y la escuela durante la pandemia donde emergieron los soportes digitales para garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de un trabajo socioantropológico de perspectiva etnográfica realicé entrevistas y observación participante dentro de la escuela N° 1.287 “Juan D. Perón” de la ciudad de Rafaela, describiendo las formas de relación y participación entre la familia y la escuela.

En esta investigación se realizaron entrevistas a 3 docentes de la Escuela N° 1.287 “Juan D. Perón” quienes durante el año 2021 realizaron sus prácticas pedagógicas con los alumnos y las alumnas del sexto grado. También se entrevistó a la directora en ejercicio y a una exdirectora de la institución. Por otro lado, se realizaron entrevistas con 3 familias del mismo nivel. A través de estas entrevistas pudimos conocer los sentidos que las docentes y las familias le otorgan a la escuela, a la educación y a la participación para así poder analizar las distintas miradas que hacen a este vínculo entre la escuela y la familia. Además, y en el marco de la pandemia que atravesó parte del problema de investigación, se entrevistó a referentes de la ciudad de Rafaela que pertenecen al movimiento Padres Organizados.

La experiencia del confinamiento que hemos vivido ha ido transformando las distintas realidades de nuestra vida: la educación, el trabajo, la vida familiar, la vida social, política y económica. En ese contexto, la situación de la educación se ha visto desafiada y cuestionada de múltiples maneras. El rol docente debió transformarse y como diría Paulo Freire “todos aprendemos en interacción con el mundo” y ese mundo atravesado por la pandemia nos dejó nuevas experiencias, nuevos aprendizajes.

Referencia bibliográfica

Guber, R. (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Editorial Paidós.

LAS PRÁCTICAS DE LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN A LA BÚSQUEDA Y VALIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN ACADÉMICA EN INTERNET

Carina Barbero y Eugenia Heimann

El trabajo de investigación constituyó la tesis final de graduación de la Licenciatura en Educación de las autoras, título obtenido en agosto de 2022. La iniciativa surgió de la observación, tanto desde el rol de docentes como de estudiantes en la universidad, de una predisposición por parte de los usuarios de internet en confiar con facilidad en todo lo allí publicado. Sin ningún tipo de práctica visible de verificación.

Los dispositivos móviles están siendo cada vez más utilizados dentro del aula para buscar información (Saussure Figueroa Portilla, 2016). Y si bien la publicación de noticias falsas no es algo nuevo, internet ha agravado esta situación por la generalización y masividad de acceso, lo que ha permitido que medios de comunicación no convencionales puedan propagar sus contenidos con facilidad y rapidez. Por su parte, las redes sociales han aportado en este sentido a la desinformación y/o confusión, dado que sus fines difieren de lo que muchos usuarios creen (Amoros García, 2018). Paralelamente, el grado de satisfacción del usuario se evalúa en tanto éste, desde su perspectiva, percibe si logra su objetivo, que probablemente sea corroborar lo que ya presupone (Rey Martin, 2000). Decididamente el uso de las tecnologías actuales y dispositivos tecnológicos requiere de una amplia gama de habilidades y competencias.

La investigación tuvo, entonces, como propósito conocer las prácticas de los estudiantes universitarios de la ciudad de Rafaela al realizar sus búsquedas de información académica en internet durante el ciclo lectivo 2021. La misma se abordó desde la perspectiva del paradigma cuantitativo. Fue un proceso bi-etápico, de corte transversal, y de alcance exploratorio-descriptivo. La primera etapa se orientó al diseño de un instrumento específico de medición de las competencias de recolección, procesamiento, manipulación, almacenamiento y evaluación crítica de la información. Para esto se utilizó de base las competencias definidas por Ferrari (2013), quien brindó colaboración de manera directa a las

autoras. La segunda etapa, se focalizó en el relevamiento y análisis de la información recabada.

La muestra estuvo conformada por 206 estudiantes, el 10% de la población total de la universidad foco de estudio. La misma arrojó, entre sus resultados, que los estudiantes universitarios poseen un nivel inicial o intermedio en las competencias analizadas. Mientras que se registró un grado de satisfacción elevado, en cuanto a la percepción de sus propias prácticas.

Los hallazgos entonces corroboran los supuestos iniciales, en tanto los estudiantes no manifiestan en sus prácticas altos niveles de competencias. Aun así, se reconocen satisfechos con su desempeño.

Referencias bibliográficas

Amoros García, M. (2018). Fake News. La verdad de las noticias falsas. Plataforma Editorial.

Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Joint Research Centre.

Rey Martin, C. (2000). La satisfacción del usuario: un concepto en alza. [Tesis] Facultad de Biblioteconomía y Documentación. Universidad de Barcelona.

Saussure Figueroa Portilla, C. (2016). El uso del smartphone como herramienta para la búsqueda de información en los estudiantes de pregrado de educación de una universidad de Lima Metropolitana. *Educación* 25 (49), 29-44.

CUANDO LA ESCUELA FUE VIRTUAL: ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESI EN EL NIVEL PRIMARIO DURANTE EL 2020

María Cecilia Marchisone

Este estudio se trata de un trabajo de investigación de corte cualitativo (tesis de graduación finalizada) que se propuso analizar la implementación y el abordaje de la Educación Sexual Integral en una escuela primaria de la ciudad de San Francisco, Córdoba, durante la virtualidad instaurada en el ciclo lectivo 2020, identificar los contenidos transversales de ESI que fueron planificados, reconstruir el abordaje y la transversalidad de estos contenidos en tal contexto y describir las diferencias expresadas por los docentes acerca de las estrategias, recursos y modos de abordaje de la ESI.

En relación a dichos objetivos, se realizaron entrevistas semiestructuradas y análisis de planificaciones de los/as docentes seleccionados/as.

La elección de este tema de investigación conjuga mi experiencia docente, mi interés sobre el tema y mi formación académica. Ello, junto con su innegable relevancia social e histórica que fue adquiriendo con los años, condujo a la delimitación de dicho tema de investigación.

Paralelamente, el contexto insólito del año 2020 y la repentina virtualidad escolar, acarrió la indagación de muchas cuestiones sobre la ESI, hasta entonces incuestionadas. En este entorno, se priorizaron aquellos aspectos considerados “más urgentes”, dejando relegados muchos otros. A lo largo de la investigación, tomando a González y Florentín (2020), resonaron preguntas acerca de cómo fueron tomadas tales decisiones, en base a qué fundamentos se pensaron algunas cuestiones como “más necesarias” y, consecuentemente, en qué lugar quedó la Educación Sexual Integral en dicho contexto.

A lo largo de toda la investigación, fue imprescindible el análisis de la Ley 26150 y sus lineamientos nacionales y provinciales. Asimismo, la lectura de los estudios de autores como Morgade (2006), Jelin (2011), que permitieron analizar los modelos, posicionamientos, enfoques que preponderan sobre la ESI, y que se tensionan y convergen en la cotidianeidad escolar.

Con el trabajo de campo y a partir del material empírico emergieron otras aristas que giraron en torno a las consecuencias de la modalidad remota. Respecto de la ESI puntualmente, de los hallazgos del trabajo se desprende que, a 17 años de la sanción de la ley, continúan percibiéndose de manera muy arraigada pudores, resistencias y tensiones; conduciendo a la omisión, limitación y/o distorsión de su abordaje.

Del trabajo de campo y del material empírico recabado se analiza que, en la escuela seleccionada, prepondera el abordaje de la ESI desde enfoques biológicos; sesgando su transversalidad. Por otra parte, en los/as entrevistados/as se percibe la falta de capacitación sobre el tema y sobre los marcos normativos; aun siendo considerado un derecho desde el año 2006 que todos/as los/as estudiantes deben recibir.

Referencias bibliográficas

González, D. y Florentin, I. (2020). Educación sexual integral en tiempos de pandemia; la inclusión social y educativa ¿para quiénes? [Tesis] Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Jelin, E. (2012). Los derechos como resultado de luchas históricas. *Revista De Extensión Universitaria*, 2(2), 20-26.

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, (184), 40 - 44.

4

Sujetos y prácticas
en la universidad

ESTUDIO SOBRE ITINERARIOS EDUCATIVOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA. SITUACIONES DE INTERRUPCIONES DE CURSADO ENTRE 2020 – 2021

Pablo Costamagna; Lorena Culasso; Eugenia De Ponti; Carolina Pizzi; Mauricio Vagliente; María Laura Villalba.

Esta investigación surgió a partir de algunas observaciones realizadas por un grupo de docentes-investigadores de la Cátedra Problemáticas Contemporáneas vinculadas a la emergencia de numerosas situaciones de interrupción en las primeras actividades académicas de quienes comienzan sus estudios universitarios, considerando que la materia es obligatoria en el primer cuatrimestre de todas las carreras de la Institución.

Así, se planteó una investigación en la cual el objetivo general fue identificar aquellos factores preponderantes que intervienen en la decisión de interrumpir la trayectoria educativa de los y las alumnos/as de la Universidad Nacional de Rafaela en el período 2020-2021. En este marco, se plantearon objetivos específicos relacionados con la naturaleza de tales factores: si son personales, familiares, institucionales o socioeconómicos. Asimismo, se buscó conocer en qué momento se produce la interrupción, y cuál es la actividad o situación en la que estaban tales alumnos/as al momento del alejamiento de la universidad. Finalmente, se buscó sistematizar un diseño metodológico que permitiera actualizar la investigación en años sucesivos.

Como antecedentes, recuperamos indagaciones en torno al análisis de la interrupción de trayectorias universitarias. Algunas variables relevantes se vinculan con: el paso de la extranjería a la afiliación; la diversificación del estudiantado y de la oferta universitaria; la discontinuidad de los estudios universitarios en el marco de la continuidad de otros proyectos de vida; el compromiso con el curso y con los/as compañeros/as como factor relevante para entender la continuidad; el rendimiento académico como predictor de una posible interrupción; factores vinculados a la

desigualdad social: situaciones socioeconómicas vulnerables; géneros; racialidad; discapacidad; edad; interseccionalidad; etc.

En cuanto a los aspectos metodológicos, avanzamos con una estrategia metodológica combinada: utilizamos una encuesta, y durante el 2021 hemos incorporado entrevistas individuales. Además, se fueron generando distintos momentos de diálogo con integrantes de la Universidad, incorporando elementos característicos de la investigación - acción.

Con relación a los resultados, vimos que la interrupción de la trayectoria educativa responde a una situación multicausal, aunque surge fuertemente el motivo personal como el más

seleccionado, vinculado a la dificultad de estudiar y de realizar trabajos prácticos, y a la necesidad de dedicarle más tiempo. Respecto del momento de interrupción, se identifica al curso de ingreso como el principal momento, seguido del comienzo de las materias del primer cuatrimestre.

Como conclusión, creemos necesario avanzar en políticas institucionales que refuercen la contención estudiantil en sus inicios formativos. Además, consideramos relevante reflexionar cómo son y cómo piensan las nuevas generaciones de ingresantes. Procesos vinculados a la masificación de la educación superior y la velocidad de las transformaciones socioculturales imponen la necesidad de indagar las expectativas de los/as jóvenes, sus intereses, la manera en que aprenden atravesados por nuevas tecnologías, y contrastar todo ello con lo que ofrece la universidad.

Reconocemos varias dimensiones para actuar al interior de la universidad, fortaleciendo los diálogos existentes, y reforzando la importancia de una investigación que permita contar con datos concretos sobre la problemática, que pueda dar pasos significativos hacia la definición de acciones institucionales tendientes a garantizar la contención y acompañamiento de los y las estudiantes.

MIGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO. FORMAS INVISIBILIZADAS DE TRANSITAR LA UNIVERSIDAD

Cecilia Dionisio

En este trabajo se presentan algunos resultados del proyecto de investigación “Migrantes del sistema educativo”: trayectorias académicas y relaciones con el(los) saber(es) de estudiantes de nivel superior” realizado en la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) entre los años 2020-2022. El objetivo fue reconstruir las trayectorias académicas de jóvenes estudiantes que han cursado por lo menos una carrera universitaria o terciaria anteriormente a su ingreso a la UNRaf sin haberla finalizado. A pesar de representar un grupo numeroso, las trayectorias de estas/os jóvenes han sido escasamente estudiadas en la literatura especializada llevando a que fueran clasificados erróneamente, en el sistema universitario argentino, como “desertores”. Por esta razón, a partir del año 2018, la Secretaría de Políticas Universitarias de nuestro país incorporó el indicador denominado “Tasa de cambio entre ofertas académicas” que, si bien resulta un aporte para visibilizar este fenómeno, se basa en lógicas cuantitativas que no recuperan las experiencias de los sujetos involucrados. Asimismo, nuestras universidades mantienen aún concepciones temporales ligadas a la modernidad que plantean trayectorias educativas y planes de estudio lineales y rígidos. En este marco, propusimos la categoría “migrantes del sistema educativo” para referirnos a esas/os estudiantes, intentando dar cuenta de los desplazamientos y movimientos dentro del sistema educativo como parte de trayectorias educativas posibles y reales que no implican un “abandono” o “deserción” del sistema. Nos alejamos, así, de esas denominaciones que, no sólo son insuficientes para explicar estas situaciones, sino que resultan altamente estigmatizantes al estar ligadas, en el sentido común, al “fracaso”. Además, funcionan para justificar políticas neoliberales de desfinanciamiento a la educación pública que la considera como mercancía en lugar de asumirla como un derecho.

Desde un enfoque metodológico cualitativo, buscamos profundizar las experiencias subjetivas de las/os estudiantes, sus percepciones y sus

prácticas para alcanzar una comprensión integral de las interrupciones en los estudios superiores y los caminos posteriores adoptados. Los principales resultados obtenidos muestran que la interrupción y posterior cambio de carrera elegida fue experimentado como “desperdiciar” o gastar “mal” el tiempo que habían invertido en un porvenir imaginado como mejoría respecto de su situación familiar de origen. De esta manera, el tiempo se concibe como un recurso que debe ser invertido de acuerdo a criterios morales del “éxito” relacionados a una lógica moderna de “progreso” vinculada a la propia historia familiar y territorial. Esta concepción se vio reforzada en las instituciones de educación superior que todavía mantienen mandatos respecto de la “correcta” y “eficiente” utilización del tiempo. Por tanto, esas trayectorias no lineales suelen ser invisibilizadas y consideradas como la “excepción”. Así, las/os “migrantes del sistema educativo” tienden a culparse por “no haber elegido mejor” o por “haber cometido un error” considerándose responsables exclusivos de la situación que atravesaron.

Para finalizar, rescatamos el valor de la investigación situada como herramienta para reflexionar acerca de esas juventudes y su tránsito por la UNRaf. Asimismo, consideramos que nuestro rol como educadores debe ser (re)pensado desde una óptica más inclusiva y menos normalizante.

FEMINISMOS UNIVERSITARIOS: UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA

Carolina Cravero y Cecilia Dionisio

Este trabajo recupera, desde una perspectiva situada, una experiencia de institucionalización de políticas de género en la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) conformada en 2014. Para este propósito consideramos la importancia de las decisiones que se toman al interior del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en relación a la definición de políticas públicas universitarias. Por otro lado, analizamos las particularidades del territorio donde se fundó la UNRaf y las relaciones que establece con los actores locales.

La creación de una agenda de género en la recientemente creada UNRaf fue una ardua tarea que implicó discutir y negociar las prioridades de una institución en plena conformación. Asimismo, supuso trabajar en una ciudad declarada “Pro Vida” y “Pro Familia” en 2015, lo que evidencia el peso de las organizaciones antiderechos en el escenario social. No obstante, mediante el establecimiento de alianzas entre un grupo de docentes, miembros de gestión y grupos de activismo feministas externos a la universidad fue posible desarrollar algunas iniciativas en torno a la temática de género. Entre ellas podemos mencionar la primera declaración del Consejo Superior con lenguaje no sexista, las becas Elisa Bachofen para mujeres que estudian carreras de corte tecnológico y la serie de capacitaciones a docentes de escuela media en Educación Sexual Integral.

Por su parte, la incorporación en el ámbito universitario de los múltiples reclamos y reivindicaciones conseguidas por los movimientos feministas y LGBTIQ+ en materia de política pública nacional durante los últimos años, condujo a la creación e institucionalización dentro del CIN de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE) en 2018. Concebida como espacio académico y político de articulación entre las universidades nacionales, la RUGE motorizó la adhesión del CIN a la Ley Micaela (Ley N° 27499) en 2019, e incluyó la recomendación de adhesión a sus instituciones miembros para llevar adelante capacitaciones obligatorias en materia de género. Este hecho fue fundamental para la UNRaf dado que a partir de su adhesión a RUGE y, por tanto, a la Ley Micaela, se motorizó la elaboración del “Protocolo de actuación ante situaciones de violencia y discriminación de la Universidad Nacional de Rafaela” y la incorporación en el Estatuto Definitivo de la paridad de género para cargos electivos durante el 2020. Estas acciones consolidaron la agenda de género al interior de la institución, otorgándole consistencia a aquellas acciones que se llevaban adelante de manera desarticulada. Por ello, reivindicamos una praxis feminista que articula el activismo en organizaciones civiles con el de las universidades y la consideramos una estrategia fundamental para disputar sentido en las políticas públicas desarrolladas en/ desde el Estado.

Finalmente, rescatamos el valor de la experiencia como modo de recuperar autoridad epistémica sobre nuestros propios cuerpos y como herramienta para discutir la visión androcéntrica de la ciencia y la academia. Desde esta perspectiva, la experiencia no es generalizable ni concluyente, sino valiosa en su contingencia al permitir ampliar los alcances del análisis y la comprensión de los procesos socio-políticos.

PERCEPCIONES DEL PASADO EN INGRESANTES DE UNRAF: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE INVESTIGAR EN/DESDE EL AULA

Gabriela Vergara, Juliana Carpinetti, Antonela Barsotti, Natalia Marín,
Leandro Mullor

La presente ponencia reúne un conjunto de reflexiones respecto de los obstáculos, desafíos y oportunidades identificados durante el proceso de implementación de la estrategia metodológica de recolección de datos prevista en el marco del Proyecto de Investigación titulado “Percepciones del pasado en ingresantes de las carreras de la Universidad Nacional de Rafaela (2021-2022)” radicado en dicha universidad.

Este último se articula en torno a la pregunta respecto de la pertinencia de las estrategias pedagógicas implementadas para la enseñanza de contenidos históricos en el marco de la cátedra de Universidad, Sociedad y Conocimientos. Este espacio curricular es uno de los cuatro que integran el Ciclo de Formación General (CFG), ubicado en el inicio de los planes de estudio de todas las carreras de grado que se dictan en la Universidad. Quienes integramos este equipo de investigación nos desempeñamos como docentes en esta asignatura y advertimos año tras año profundas dificultades en torno a la apropiación de los contenidos históricos, a las que se suman, cuando no, un cierto desinterés sobre los mismos.

El proyecto se encuentra actualmente en la fase de sistematización y análisis de datos. Las reflexiones que se presentan a continuación tuvieron lugar durante la etapa precedente de implementación de las técnicas de recolección de datos previstas en la estrategia metodológica inicial. Esta última se organizó en tres fases: la primera dedicada a la realización

de grupos de discusión con estudiantes. En la segunda a realizar una etnografía virtual en el Campus Virtual de la universidad. En la tercera a realizar un proceso de investigación-acción con docentes de la cátedra para reflexionar sobre posibles intervenciones a implementar durante el año siguiente teniendo en cuenta la información recabada.

Para su definición se tuvieron en cuenta los aportes teórico-metodológicos de Ricoy y Fernández-Rodríguez (2013); Arias-Gómez (2018), Balduzzi (2011), entre otros. También, influyó el hecho de que la investigación se planificara en el contexto de aislamiento social que sobrevino al COVID-19, por lo que en gran medida nos encaminamos hacia técnicas de producción de datos que pudieran implementarse de manera remota y sin la necesidad de compartir un mismo espacio físico.

La flexibilización de las medidas de aislamiento se tradujo en el retorno a la presencialidad de las actividades académicas y el traslado de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el campus virtual hacia las aulas de la universidad. Esto, sumado a las dificultades registradas durante el intento de realización de GD para comprometer a estudiantes en la realización de actividades extraclases, nos condujo a tomar otras decisiones. Primero, reestructurar el guión del GD en un protocolo con actividades para ser realizado de manera grupal en el aula, a fin de aproximarnos a sus percepciones del pasado. Segundo, reemplazar la etnografía virtual por el desarrollo de actividades de observación participante durante el dictado de las clases destinadas al abordaje de contenidos históricos, en contexto de vuelta a la presencialidad. Tercero, decidimos organizar grupos de discusión al interior del equipo docente una vez concluido el dictado de los contenidos históricos.

Referencias bibliográficas

Arias Gómez, D. (2018). El pasado reciente en la escuela. *Relatos de estudiantes universitarios*. Folios, 47,215-226.

Balduzzi, M. (2011). Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21(junio), 183-218.

Ricoy, M.C. y Fernández Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación. *Estudio de caso. Educación XXI*, 16(2), 321-341.

GÉNERO, LENGUA Y DISCURSO: PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES EN DOS UNIVERSIDADES SANTAFESINAS

Marcia Arbusti, Lucía Romanini, Gastón Daix

La investigación que presentamos constituyó un estudio exploratorio en torno a las dinámicas discursivas en las que se manifiestan las relaciones entre lengua y género en los enunciados de los sujetos que forman parte de las comunidades de la UNRaf y la UNR, así como en los enunciados institucionales de ambas universidades. El proyecto en el que se enmarca el trabajo contó con financiamiento de la primera Convocatoria de Ciencia y Tecnología con Perspectiva de Género de la Provincia de Santa Fe (2020) y se centró en el estudio de las formas lingüísticas que expresan género y de las representaciones que acerca de ellas se articulan en los discursos.

La perspectiva desde la que trabajamos es la que proponen los abordajes glotopolíticos para el estudio del lenguaje (Arnoux, 2000, Arnoux y del Valle, 2010; del Valle, 2007), perspectiva que se centra en las inscripciones sociales e ideológicas de los discursos y constituye un encuadre productivo para analizar la naturaleza inherentemente política de los fenómenos lingüísticos y discursivos. En ese marco, y a partir de los dispositivos analíticos del análisis del discurso, partimos de la constitución de un corpus de materiales discursivos provenientes, por un lado, de los sitios web y las redes sociales de ambas universidades y, por otro, de entrevistas grupales realizadas con docentes y estudiantes de una y otra institución. Esos materiales fueron analizados, además, en relación con enunciados metalingüísticos y metadiscursivos provenientes de documentos regulativos elaborados por las propias universidades o adoptados por ellas, así como de entrevistas realizadas a los equipos de comunicación institucional.

Los resultados del análisis muestran que las prácticas discursivas en la comunicación institucional de ambas universidades se asocian a una matriz mayormente binaria, que se manifiesta en el empleo predominante de formas del estándar, entre las que en ambos casos se privilegian las no marcadas y, en segundo lugar, los desdoblamientos y los masculinos genéricos, con diferencias entre las instituciones que resultan en la mayor

incidencia de estas últimas formas en UNRaf en tanto que en UNR se privilegian los desdoblamientos. Predominaron igualmente las formas del estándar en el análisis de los enunciados provenientes de las entrevistas, tanto de docentes como de estudiantes, en tanto que la ocurrencia de formas inclusivas en -e resultó muy reducida.

Esas formas no se mostraron en todos los casos asociadas, por lo demás, con representaciones orientadas a privilegiar la normatividad lingüística; éstas coexisten, por el contrario, con aquellas en las que predomina el reconocimiento de que en muchos casos las formas del estándar resultan excluyentes de ciertas identidades sexogenéricas, que se busca reconocer. De este modo, el análisis realizado ofrece argumentos para caracterizar los espacios universitarios como espacios en los que las matrices de sentido organizan un campo discursivo siempre en tensión.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. (2000). La glotopolítica: transformaciones en un campo disciplinario. *Lenguajes*, 1, 3-27.
- Arnoux, E., y del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in context*, 7(1), 1-24.
- del Valle, J. (ed.) (2007). *La lengua ¿patria común?* Madrid/ Frankfurt: Iberoamericana/ Vervuert.

MATERIALES EDUCATIVOS DIGITALES Y EDUCACIÓN A DISTANCIA: INCLUSIÓN EDUCATIVA, INDUSTRIAS CULTURALES Y CAPITALISMO COGNITIVO. UN ANÁLISIS SOCIO-TECNOLÓGICO-EDUCATIVO

Soledad Ayala, Sofía Beltramo; Gerardo Boetto; Ana Marotias; Cecilia Perren; Mario Russo; Marianela Tallano

La siguiente es una presentación del proyecto de investigación “Materiales educativos, educación a distancia, industrias culturales y desarrollo: una mirada desde la interdisciplina y la inclusión social y educativa. Un análisis del campus virtual desde agosto de 2019 a junio 2022”; que está siendo desarrollado desde agosto de 2021. Su objetivo es analizar si los MED utilizados en el EVEA de la UNRaf contribuyen a

la inclusión educativa y si pueden constituirse en una nueva industria cultura.

El análisis es efectuado desde una perspectiva epistemológica relativista, sistémica e interdisciplinaria, conocida como mutual shapping (Boczkowski, 2006, Ayala y Marotias 2020), que permite construir el objeto de estudio a medida que se avanza en la investigación, evitando caer en ideas reduccionistas, lineales y universalistas que impiden hacer inteligible la complejidad de las realidades educativas según cada coyuntura. Además, posibilita efectuar un abordaje teórico vinculando aspectos y conceptos tecnológicos, educativos y sociales.

Los antecedentes del proyecto se ubican en cinco áreas: EAD (Litwin 2008; Mena 2007), MED (Ayala 2020; Ayala y Marotias, 2020), inclusión educativa (Ayala y Marotias, 2020; Litiwin 2008; Marotias 2018, 2020; Mena 2007); industrias culturales (Zallo 2007) y capitalismo cognitivo (Fuchs 2012; Zukerfeld 2008). Estudiar sistémicamente el objeto de estudio resulta un cruce de campos novedoso.

La investigación se realiza desde una metodología cualitativa-interpretativa y una recolección de datos que combina técnicas cuantitativas y cualitativas mediante la selección de una muestra no-aleatoria de materias de las distintas carreras de grado, a fin de identificar qué recursos fueron usados.

Referencias bibliográficas

- Ayala, S. (2020). El reinado del papel: prácticas de lectura universitarias, un análisis desde la construcción social de la tecnología. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de: <http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2020/03/Ebook-Elreinadodelpapel-Ayala.pdf>
- Ayala, S., & Marotias, A. (2020). Conectividad o... La educación superior en tiempos de pandemia. *RevCom*, [11](040). Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/24517836e040>
- Boczkowski, P. (2006). *Digitalizar las noticias: innovación en los diarios online*. Buenos Aires, Argentina: Mananti.
- Fuchs, C. (2012) Una contribución a la crítica de la economía política del capitalismo informacional transnacional. *Revista Nómadas* [36], pp. 27-41. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502012000100003
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Marotias, A. (2018). El rol de la Educación a Distancia en la universidad pública argentina. 1986/2016. Presentación en las 47 JAIIO. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Recuperado de: <https://47jaiio.sadio.org.ar/sites/default/files/STS-02.pdf>

Marotias, A. (2019). El rol de la educación a distancia en la universidad pública argentina (1986 - 2016). Tesis doctoral.

Mena, M. (comp.) (2007). Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia. Buenos Aires: La Crujía.

Zallo, R. (2007) La economía de la cultura (y de la comunicación) como objeto de estudio. ZER: Revista De Estudios De Comunicación [12](22). p. 215-234.

Recuperado de: <https://doi.org/10.1387/zer.3682>

Zukerfeld, M. (2008). Capitalismo cognitivo, trabajo informacional y un poco de música. Revista Nómadas (28), pp. 52-65. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116292006>

