RAIE Revista Argentina de Investigación Educativa

11

Volumen VI ▪ Número 11 ▪ Julio de 2026
Publicación semestral
ISSN 2796-7433

TEMA PRINCIPAL

EDUCACIÓN, MIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD I

Christian Aarón Cruz Cruz ▪ Eduardo Rodríguez Rocha, Luciana Denardi y Florencia Sartori ▪ Gabriela Novaro ▪ Cintia Rodríguez Garat y Sebastián Ernesto Segura ▪ Miriam Gomes, Mirta Millán, Margarita Botaya y Maricruz Mendez Karlovich ▪ Sofia Yamila Serafini y María Fernanda Depetris ▪ Martha Josefina Franco García ▪ Jorge Jairo Posada Escobar y Sandra Patricia Guido Guevara ▪ María Florencia Maggi, Mariel Denise Torres, Franca Bertona, Paulina Pérez Mantilla, Sofía Latorre Lucero y Danny Durán Allende ▪ Paula Alejandra Serrao ▪

CONTEXTOS

Ignacio Garaño, Mariana Gesualdi, Leticia Cerezo y Lucía Franco ▪ Marcela Alejandra Uribe, Griselda Jorgelina Daruich y Andrea Celeste Isaguirre ▪ Paola Dogliotti y Natalia Estela ▪ Mónica Alexandra Salto Cubillos ▪ Emilia Graciela Garcia ▪

ENTREVISTA

CONVERSACIÓN CON RAANAN REIN: EDUCACIÓN, RELIGIÓN Y NEOLIBERALISMO

Adriana Puiggrós y Adrián Cannellotto

- LEGISLACIÓN
- RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS
- RECURSOS
- PRÓXIMAS CONVOCATORIAS

unipe UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ARGENTINA

RAIE Revista Argentina de Investigación Educativa

Volumen VI • Número 11 • Julio de 2026 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433

unipe UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ARGENTINA

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Carlos G.A. Rodríguez, rector

Ana Pereyra, vicerrectora

Adrián Cannellotto, secretario de Investigación, Posgrado y Relaciones Internacionales

REVISTA ARGENTINA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

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

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

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

COMITÉ EDITORIAL

Patricia Ferrante
- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Ignacio Frechtel
- Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

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

Norberto Liwski
- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

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

Ana Pereyra
- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

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

Vera Waksman
- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

CONSEJO EDITORIAL

Gary Anderson
- Universidad de Nueva York, Estados Unidos

Nicolás Arata
- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Teresa Artieda
- Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Karina Batthyany
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Uruguay

Sandra Carli
- CONICET/Universidad de Buenos Aires, Argentina

Marcelo Caruso
- Universidad de Humboldt, Alemania

Hugo Casanova
- Universidad Nacional Autónoma de México, México

José Antonio Castorina
- Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cayetano De Lella
- Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

Ana Diamant
- Universidad de Buenos Aires, Argentina

Betina Duarte
- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Inés Dussel
- Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, DIE, México

Mónica Fernández Pais
- Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Marcela Gómez Sollano
- Universidad Nacional Autónoma de México, México

Cecilia Rincón
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Mercedes Ruiz Muñoz
- Universidad Iberoamericana, México

Patricia Sadovsky
- Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Danilo Streck
- Universidad de Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Emilio Tenti Fanfani
- Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

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

Carlos Alberto Torres Novoa
- Universidad de California, Estados Unidos

Antoni Verger
- Universidad Autónoma de Barcelona, España

Diana Vidal
- Universidad de San Pablo, Brasil

STAFF DE PRODUCCIÓN EDITORIAL

Diego Herrera, edición y corrección

Oscar Bejarano, diagramación

Diana Cricelli, diseño original de la RAIE

Dirección de Sistemas UNIPE y Área de Comunicación UNIPE

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

Revista Argentina de Investigación Educativa, publicación semestral
Secretaría de Investigación Universidad Pedagógica Nacional
Calle Piedras 1080, Ciudad Autónoma de Buenos Aires C1070AAV, Argentina
Teléfonos: +54 11 4307 7500
Correo-e: investigacion.revista@unipe.edu.ar • https://portalrevistas.unipe.edu.ar/
Hecho con OJS Open Journal system
Propietario: UNIPE
ISSN Nº 2796-7433

11

Sumario

RAIE • Volumen VI • Número 11 • Julio de 2026 • Publicación semestral • ISSN 2796-7433

Editorial
Adriana Puiggrós 7

TEMA PRINCIPAL
EDUCACIÓN, MIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD I

Hacer escuela en tiempos de crisis de hegemonía: una apuesta por la producción de los comunes desde las diferencias
Christian Aarón Cruz Cruz 13

Ideologías lingüísticas y mantenimiento de la lengua de herencia en las diásporas "china" y "rusa" en Córdoba, Argentina
Eduardo Rodríguez Rocha, Luciana Denardi y Florencia Sartori 31

Educación, género y generación en contextos de migración. Mujeres bolivianas entre mandatos familiares, construcciones comunitarias y proyecciones futuras
Gabriela Novaro 49

Prácticas pedagógicas interculturales: registros y reflexiones sobre la alteridad migrante latinoamericana en la escuela. Un estudio de caso en una institución educativa pública bonaerense
Cintia Rodríguez Garat y Sebastián Ernesto Segura 73

El racismo en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. La lucha por el reconocimiento frente a la colonialidad
Miriam Gomes, Mirta Millán, Margarita Botaya y Maricruz Mendez Karlovich 97

Talleres interculturales con migrantes senegaleses: una lectura glotopolítica
Sofia Yamila Serafini y María Fernanda Depetris 121

Experiencias del nepantla. Pensando la educación migrante
Martha Josefina Franco García 145

Prácticas pedagógicas, interculturalidad y migración en la ciudad de Bogotá
Jorge Jairo Posada Escobar y Sandra Patricia Guido Guevara 167

Jóvenes migrantes en escuelas secundarias de Córdoba. Un análisis centrado en las apuestas educativas
María Florencia Maggi, Mariel Denise Torres, Franca Bertona, Paulina Pérez Mantilla, Sofía Latorre Lucero y Danny Durán Allende 187

"¿Qué ves cuando me ves?" Los inspectores escolares argentinos y la fascistización de las escuelas italianas de Buenos Aires
Paula Alejandra Serrao 213

ENTREVISTA
RAANAN REIN

Conversación con Raanan Rein: Educación, religión y neoliberalismo
Adriana Puiggrós y Adrián Cannellotto 233

CONTEXTOS

La ampliación de la jornada y la nueva organización del tiempo en las escuelas primarias. Un estudio sobre la implementación de la política "Hacia la universalización de la jornada completa o extendida" en el distrito de Avellaneda (2022-2023)
Ignacio Garaño, Mariana Gesualdi, Leticia Cerezo y Lucía Franco 241

Uso del *podcast* en la instancia de evaluación final para estudiantes promocionales de Biología
Marcela Alejandra Uribe, Griselda Jorgelina Daruich y Andrea Celeste Isaguirre 263

La educación socioemocional: disputas entre centros públicos y gratuitos de gestión privada, Uruguay
Paola Dogliotti y Natalia Estela 277

Prácticas de enseñanza en educación inicial en Ecuador: una teorización afectiva, situada e integral
Mónica Alexandra Salto Cubillos 297

Dramatizar la enseñanza de las artes visuales: modelos y prácticas pedagógicas en la formación docente inicial. Un análisis a partir de un dispositivo pedagógico
Emilia Graciela Garcia 317

LEGISLACIÓN

Educación, Migración e Interculturalidad 331

RESEÑAS

Entre la quinta y la escuela, una bifurcación en la "escalera boliviana". Trayectorias escolares y socio-productivas de jóvenes de familias migrantes bolivianas del periurbano platense (2011-2017). Melina Morzilli
Verónica Cruz 333

RECURSOS 337

CONVOCATORIA

Nº 13 - Educación, redes sociales y violencia 367

Educación, migración e interculturalidad

La migración y la interculturalidad han estado presentes desde el comienzo de la historia de América Latina. Su incidencia ha sido acorde a la procedencia de los migrantes, así como a las regiones y los países que los recibieron. Se han producido múltiples encuentros y desencuentros entre culturas a lo largo de nuestra historia, pero hubo un hecho fundante tanto en el sentido jurídico como en el sociocultural y educacional. Hemos señalado como "hecho fundante" de la educación latinoamericana la imposición lingüística, religiosa y cultural en sentido amplio, durante la colonización española. Entre europeos y aborígenes quedó instalada una relación desigual, de opresión y descalificación. Esa situación traumática no fue superada por la independencia de nuestros países, sino que el liberalismo conservador, que construyó nuestros sistemas escolares, aceptó la herencia colonial (sin olvidar la inmigración forzada de africanos para esclavizarlos). La situación se invirtió: los europeos que fueron conquistadores, y luego inmigrantes, pasaron política y simbólicamente a ser los locales, en tanto los pueblos aborígenes y africanos se tornaron "ocupantes" tildados de ilegales. En la Argentina recién fueron reconocidos los derechos de los "pueblos preexistentes" en la Constitución de 1994. Pese a avances legislativos, no hay ningún país de América Latina donde los aborígenes, mestizos, no blancos y no hispanoparlantes hayan dejado de ser discriminados y, en la actualidad, se ha incrementado de manera inédita la migración entre los países de la región.

Varios de los artículos publicados en este número de la *RAIE* dan cuenta de las actitudes de discriminación racial, laboral, salarial, cultural de los inmigrantes por parte de los poderes hegemónicos, pero también de situaciones semejantes entre aquellos. La escuela no quedó fuera de esos comportamientos. Importa recordar que en la Argentina los inmigrantes que llegaron a fines del siglo XIX y principios

del XX sufrieron el *bullying* ("el tano", "el gallego", "el judío", "el turco") y la prohibición de usar su lengua o manifestar sus creencias religiosas en la escuela; allí siguió dominando el castellano y la religión católica. Entre 1946 y 1955 la política del peronismo convocó a la población criolla (mestiza, afrodescendiente, pobre, trabajadora). Las calles de Buenos Aires, Rosario y otras ciudades importantes se llenaron de aquellos a los cuales la oposición liberal-conservadora, desde el primer gobierno peronista, nombró "cabecitas negras". Estos o sus ascendientes eran hijos, nietos o bisnietos guaraníes, quechuas, aimaras, tehuelches, y todavía luchan por su integración a la sociedad argentina; deben realizar trámites complicados para obtener permisos para sus ceremonias religiosas; son identificados como probables delincuentes, especialmente si son jóvenes: ser sujeto de discriminación también es hereditario. Si a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del XX se escuchaban por las calles dialectos italianos, españoles y acentos europeos y de Medio Oriente, hoy se han integrado nuevas voces latinoamericanas. Mas nótese que la actitud expulsiva de la otrora oligarquía y ahora de "ceo-multinacionales" sigue intacta. La Ley de Residencia de 1902 es parienta cercana de los reglamentos que actualmente amparan a la policía para detener y, cuando menos, maltratar al que porta rostro morocho, ropas pobres o miserables y, lo peor, juventud.

Las anteriores líneas tienen tres objetivos. El primero es dar una pauta de las preocupaciones que muestran los autores de los artículos; el segundo es colocar a nuestro país, con dolor, entre los expulsivos. En abril de 2026 la Dirección de Migraciones fue transferida al actual Ministerio de Seguridad Nacional por el gobierno de Javier Milei, lo cual incluye a los inmigrantes entre sujetos de sospecha respecto a la seguridad, antes que entre hermanos de una misma larga historia. Durante este gobierno fueron deportados 10 mil inmigrantes, lo que es coherente con el alineamiento del gobierno a nivel internacional. El tercer objetivo de este texto es correr el velo que oculta que el racismo y el rechazo a la integración de los inmigrantes y de otras lenguas y culturas están instalados en nuestra sociedad y tienen efectos políticos y pedagógicos.

En términos globales, entre los cambios que se registran en el siglo XXI se destaca también el incremento global de las migraciones. Es sabido que múltiples factores intervienen en este fenómeno: económicos, ambientales, políticos. Pero solo un texto distópico, o la mala fe de los dueños del mundo, puede sostener que es un proceso que compensará las desigualdades. Entre los defensores fundamentalistas de las nuevas tecnologías hay quienes afirman que habrá algoritmos que guiarán la nueva disposición de las poblaciones mundiales de manera más eficiente. Es una intención de temerse manejado por las necesidades de mano de obra material y simbólica del capitalismo neolibertario, referidas a los costos que acarrean las nuevas poblaciones a los países ricos, el peligro del avance de las lenguas, costumbres y conocimientos de los migrantes sobre los propios, entre otros. El capitalismo neoliberal discute paradigmas legales y medidas represivas que le faciliten tratar a los inmigrantes según la utilidad que les

reporten en cada situación o momento; como cosas, no como humanos.

La cuestión migratoria no está desligada de los cambios científico-tecnológicos ni de las comunicaciones, la publicidad, los transportes, el acceso a distintas lenguas. Ni la una ni los otros son ajenos a la violencia ejercida por los dueños del capital y del poder. La relación entre la educación y la tecnología digital es un espacio de lucha desigual, donde no se juega únicamente el futuro de las nuevas generaciones sino de la humanidad en su conjunto. La interrelación entre el/la niño/a y el/la adulto/a con el celular no es una escena puntual que deba atenderse solo incrementando el uso de sucesivas tecnologías, sino desde los fundamentos teórico-pedagógicos y político-educativos que porta el pasaje de la lógica algorítmica a la digital. Los educadores se enfrentan a una marcada insuficiencia del desarrollo de la filosofía de la educación dentro del campo teórico humanista y democrático, que es suplantada por el paradigma tecnoneolibertario. Desde las décadas de 1960 y 1970, el pensamiento pedagógico se ha detenido en la mención de la necesaria crítica; ha tenido dificultades para avanzar desde la ruptura con la educación "bancaria", desde el reto político- pedagógico de Paulo Freire a construir una pedagogía que denominó "dialógica" y "emancipadora". No solo ha transcurrido el tiempo, sino que han avanzado sobre nosotros ideas educacionales neolibertarias que convocan a abandonar aquella herencia, a la vez que producen una comprensible confusión en aquellos que deben ejercer la educación ante alumnos también confundidos en la cultura tecnoneolibertaria, en la de su nueva residencia, en la de sus compañeros. Todo ello nos motiva a sostener que es indispensable construir puntos de apoyo de orden teórico y pedagógico desde nuevos abordajes de una nueva y audazmente democrática y latinoamericanista filosofía de la educación. Ese es el lugar desde el cual proponer políticas educativas que contengan algunos de los temas candentes actuales, como la inmigración de personas y la invasión de tecnologías.

La gran cantidad de artículos recibidos nos llevó a tomar la decisión de desdoblar el tema principal en dos números consecutivos (11 y 12) que serán publicados, ambos, este año 2026. Para la organización de esta importante producción, la *RAIE* agradece especialmente a María Laura Diez y a Laura Mombello su colaboración en la orientación de este número.

Adriana Puiggrós
Directora de la RAIE

EDUCACIÓN, MIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD I

RAIE Revista Argentina de Investigación Educativa

Christian Aarón Cruz Cruz*

Hacer escuela en tiempos de crisis de hegemonía: una apuesta por la producción de los comunes desde las diferencias[1]

Dedicado a la memoria del educador popular Juan Hurtado Chagoya,
digno representante del movimiento pedagógico mexicano.

...no solo en los países recientemente descubiertos, sino incluso en los viejos,
el imperialismo conduce a las anexiones, a la intensificación de la
opresión nacional, y, por consiguiente, *también intensifica la resistencia*.
V. I. Lenin (1970 [1917], p. 154; el resaltado es mío).

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo analizar las formas de *hacer escuela* en tiempos de crisis de hegemonía, tomando como referente empírico la experiencia escolar que vienen construyendo maestras, maestros, estudiantes, padres y madres de familia, así como integrantes del pueblo indígena de San Francisco Magú, Estado de México. Para cubrir este propósito se presentan tres claves de lectura necesarias para analizar: a) el giro político-pedagógico al que se enfrentó la escuela con la integración de los saberes comunitarios, b) el encuentro de maestras y maestros con la memoria histórica del pueblo de referencia, c) la construcción de proyectos productivos que antagonizan con la lógica de desarrollo del sistema capitalista y d) la disputa por los sentidos de la escuela desde las alternativas pedagógicas.

* Candidato a doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente se desempeña como responsable del Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM. Es integrante del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-México) y coordinador del Seminario de Educación Intercultural en América Latina (SEIAL) de la UNAM. Su trabajo se ha centrado en educación popular, prácticas solidarias, juventudes, educación indígena, así como en la implementación de programas de intervención comunitaria. Correo electrónico: christian.cruzt@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2798-7197

1 El presente artículo se produjo en el marco del proyecto "Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI. Alternativas pedagógicas, saberes, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto por venir de la educación latinoamericana" (DGAPA-PAPIIT: IN400222), desarrollado por integrantes del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, con registro en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

PALABRAS CLAVE
Hacer escuela • crisis de hegemonía • memoria • saberes • proyectos productivos

Making school in times of hegemonic crisis: a commitment to the production of the commons from differences

ABSTRACT
The present work aims to analyze the ways of *making school* in times of hegemonic crisis, taking as an empirical reference the school experience being built by teachers, students, and parents, as well as members of the indigenous community of San Francisco Magú, State of Mexico. To fulfill this purpose, three reading keys are presented as necessary for analysis: a) the political-pedagogical turn faced by the school with the integration of community knowledge, b) the encounter of teachers with the historical memory of the reference community, c) the construction of productive projects that antagonize the developmental logic of the capitalist system, and d) the dispute over the meanings of schooling from pedagogical alternatives.

KEYWORDS
Making school • crisis of hegemony • memory • knowledge • productive projects

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos que está visibilizando la *crisis de hegemonía* que se vive a nivel global en el tiempo presente está condensado en la imposibilidad del encuentro para potenciar la producción simbólica entre sujetas/os diferentes. Con base en el legado político de Gramsci (1986), este tipo de crisis comprende una profunda falta de direccionalidad política, económica, moral, cultural, pedagógica, etc., que desemboca en un *interregno*, matizado por la incertidumbre con respecto al porvenir de la sociedad y por la emergencia de expresiones totalitaristas de distinto calado.

En este contexto planetario la guerra imperialista sobredetermina la vida humana. El presidente de los Estados Unidos, Donald Trump, le está mostrando al mundo que no hay posibilidades de diálogo y, por ende, no hay condiciones suficientes para lograr intercambios racionales y formas de sentir el mundo que conduzcan a la producción de acuerdos en común. Su estrategia está cimentada en la subordinación del otro y de la otra con la finalidad de despojarlos/las de los bienes materiales y, lo que es peor aún, despojarlos/las de la subjetividad que los/las hace ser sujetos/as.

Esto se materializa con la constante persecución, detención y deportación de migrantes provenientes de distintas regiones de América Latina y el Caribe, y con

la invasión de territorios de cualquier parte del mundo que cuenten con gobiernos que se atrevan a desafiar la autoridad imperialista de Estados Unidos y sus "aliados". En consonancia con Katz (2022), "El imperialismo es el instrumento de dominación del capitalismo a escala internacional que apunta a garantizar la continuidad de este sistema en el orden planetario" (p. 1).

En lo respecta a la detención de migrantes en territorio estadounidense, hasta el momento se cuenta con un número que rebasa los 70.000, incluyendo niñas y niños que han sido encerrados en alguno de los "centros de detención" del Servicio de Inmigración y Control de Aduanas (ICE) (Shoichet, CNN, 13 de marzo de 2026). Por su parte, la guerra en medio oriente ha cobrado la vida de miles de personas, en Palestina han muerto más de 72.000 por causa de la ofensiva israelí liderada por Netanyahu y respaldada por Trump (La Jornada, 19 de abril de 2026), mientras que en el conflicto bélico de EU-Israel contra Irán han muerto 3.375 personas (La Jornada, 18 de abril de 2026), tomando en consideración a las 168 niñas asesinadas en una escuela en el territorio de Minab, al sur de la república islámica (Jarquín, La Jornada, 22 de marzo de 2026).

A estas acciones de violencia directa por parte de Estados Unidos y sus aliados en el mundo podemos agregar el nuevo intervencionismo colonialista en América Latina y el Caribe, territorio en el que Trump ha procurado alinear a los países donde gobierna la derecha en lo que ha denominado el "Escudo de las Américas" (en inglés: *Shield of the Americas*), estrategia que materializa una "coalición militar" para señalar objetivos de probable intervención, como es el caso de México (González y Torres, CNN, 7 de marzo de 2026). Adicionalmente, podemos destacar el asedio permanente contra la isla caribeña de Cuba (Misiones diplomáticas de Cuba, 17 de abril de 2026) y el ataque político-militar en contra de Venezuela (García, BBC, 3 de enero de 2026).

Cabe destacar que lo que está en el epicentro del proceder imperialista es la exacerbación de la lógica de subordinación del otro/la otra por la vía de la violencia física y simbólica, con el propósito de fortalecer a las corporaciones procapitalistas del mundo dedicadas a la industria bélica, la salud privada, la construcción, la producción de combustibles, el turismo, entre otras. Se trata de acciones que se sostienen en un discurso que desafía toda posibilidad de encuentro, diálogo y acuerdo entre sujetos diferentes.

Esta temporalidad del interregno está marcada por el probable aniquilamiento del otro/la otra, para ser exactos: quien se oponga a las fuerzas imperialistas pondrá en riesgo su vida y la de los suyos. Ante esta nueva crisis de hegemonía parece que no hay alternativas y/o propuestas de vida para rehabitar el mundo en comunión con las/los otras/otros y con la naturaleza. Las condiciones de racismo, xenofobia, segregación y exterminio del otro/la otra condicionan la prosecución de la vida y colocan en una situación límite la construcción de los comunes que históricamente han hecho posible la potenciación de las subjetividades de los sujetos sociales.

En el marco de estas condiciones sociohistóricas en las que la falta de direccionalidad –por la vía del consenso y el acuerdo– determina la vida de la humanidad, los procesos de formación de sujetos que se producen dentro y fuera de las escuelas

del territorio nuestroamericano pretenden seguir su curso de manera habitual. En lo que respecta particularmente a las escuelas, los procesos formativos se enfrentan a múltiples y complejas situaciones, de las cuales podemos destacar: a) negar e invisibilizar los acontecimientos de violencia imperialista que afectan al conjunto, b) suturar las tramas curriculares para impedir la reflexión sobre los acontecimientos que marcan el presente de la humanidad, c) generar procesos de formación que se subordinen a las exigencias del imperialismo, d) construir una mirada crítica sobre las acciones imperialistas que afectan a la humanidad, e) emplear metodologías útiles para resistir a los embates del imperialismo, y un largo etcétera.

En este contexto es necesario formular preguntas que permitan poner en tensión el sentido político-pedagógico de las escuelas frente a la crisis de hegemonía que azota al mundo y la operación imperialista que avanza desmesuradamente, en ese sentido: ¿qué le queda a las escuelas?, es decir, ¿cuál es el sentido de las escuelas en este mundo que se enfrenta a una crisis de hegemonía, esta vez marcada fuertemente por la lógica imperialista que pretende subordinar y/o aniquilar a los/las/les otros/otras/otres?, ¿a quiénes tiene que formar la escuela y para qué?, ¿qué escuela se necesita para formar sujetos en el marco del reconocimiento y el respeto de las diferencias culturales, lingüísticas, epistémicas, espirituales, económicas, etc.?, ¿cómo producir los comunes desde las diferencias que habitan y caminan cotidianamente las escuelas?, ¿qué saberes son necesarios en los procesos de formación de sujetos para construir alternativas que se opongan a la lógica imperialista?

Con base en estas preguntas, el objetivo del presente escrito es analizar las formas de hacer escuela en tiempos de crisis de hegemonía, para ello, tomaré como referente empírico la experiencia pedagógica que están construyendo quienes habitan y caminan cotidianamente la escuela primaria Melchor Ocampo (maestras, maestros, estudiantes, padres y madres de familia, entre otros), ubicada en el territorio otomí de San Francisco Magú, México, quienes emplean como fundamentos político-pedagógicos el encuentro entre las diferencias para la producción de los comunes y la construcción de saberes socialmente productivos enfocados en el sostenimiento de la vida.

CLAVES DE LECTURA

Para cumplir este propósito presentaré tres claves de lectura abiertas que me permiten fijar una mirada con respecto a la posibilidad de construir un ejercicio dialéctico entre la experiencia pedagógica escolar de San Francisco Magú y las condiciones de crisis de hegemonía que se viven a nivel planetario.

HACER ESCUELA DESDE EL ENCUENTRO

La escuela moderna ha sido por antonomasia el espacio institucional de formación de sujetos a lo largo y ancho del planeta, por lo menos en el período que va desde

mediados del siglo XIX a la fecha (Puiggrós, 2019). En este espacio de formación es posible reconocer el *encuentro* entre sujetos provenientes de distintas culturas y que, en algunos casos, son hablantes de múltiples lenguas, se trata de sujetos que en su hacer cotidiano dan sentido a sus prácticas habituales desde una gran multiplicidad de referentes ontoepistémicos y fundamentos ético-político-pedagógicos.

Sin embargo, a través de la historia de la escuela en América Latina y el Caribe se han construido posicionamientos discursivos que se han encargado de soterrar su carácter potenciador del encuentro entre sujetos diferentes. De ahí que este espacio institucional de formación haya sido considerado por determinados pensadores como un instrumento homogeneizador al servicio de la clase burguesa (Ponce, 2011 [1934]), como una fábrica productora de identidades nacionalistas (Arias, 2011), así como una institución pública o privada –anticuada en cualquiera de los casos– promotora del colonialismo europeo y del colonialismo interno (Illich, 2006).

En el marco de este escrito, puedo asumir que estoy parcialmente de acuerdo con las posturas antes mencionadas en el sentido de que los Estados nacionales pretendieron emplear las escuelas como herramientas para la consolidación de naciones fuertes y unificadas al servicio de la economía capitalista. Sin embargo, también reconozco que están ignorando que los procesos para *hacer escuela*, además de dialogar con las políticas de Estado, también dependen de las producciones materiales y simbólicas con respecto a lo político-pedagógico, las cuales están en constante tensión y disputa en la vida cotidiana de las escuelas (Rockwell, 2007).

En ese tenor, los diferentes sujetos sociales que habitan y caminan cotidianamente las escuelas tienen en sus manos la posibilidad de producir sentidos y significados político-pedagógicos para dar direccionalidad a los procesos de formación. Luego entonces, cabe la posibilidad de reconocer que las escuelas condensan y producen subjetividades en condiciones político-pedagógicas que dependen sustancialmente del encuentro entre estudiantes, profesores, administrativos, madres y padres de familia, autoridades escolares, entre otros actores.

Asimismo, dentro de las escuelas es posible identificar las múltiples formas de *autodeterminación* que los hace ser sujetos/as cuando se produce el encuentro con otros/as, como su adherencia o rechazo al proyecto educativo hegemónico, su pertenencia a alguna cultura específica, el ser hablante de una lengua distinta a la hegemónica, la autoadscripción a determinado pueblo originario, sus preferencias sexogenéricas, su pertenencia a alguna clase social en particular, el ser creyente o practicante de alguna religión, etc.

Estas consideraciones político-pedagógicas son consecuentes con la raíz etimológica de la palabra *encuentro*, término que cuenta con el prefijo *in*, que quiere decir hacia adentro; la palabra *contra*, que coloca al sujeto frente a; y el sufijo *o*, que refiere a una acción; en términos puntuales la palabra encuentro refiere a la acción de coincidir o chocar entre sujetos (Alonso, 1987). En ese sentido, si pensamos la palabra encuentro para dar sentido a las huellas metodológicas que aquí se presentan, entonces se trata de coincidir o chocar entre los sujetos político-pedagógicos que caminan las escuelas y que forman parte de las distintas culturas que

habitan el territorio mexicano. Los encuentros producidos dentro de las escuelas representan posibilidades reales para construir múltiples escenarios de potenciación de saberes, sujetos y experiencias pedagógicas colectivas.

PRODUCCIÓN DE LOS COMUNES DESDE LAS DIFERENCIAS

Producir los comunes desde las diferencias en las escuelas implica asumir una postura político-pedagógica en cuanto al reconocimiento del/la otro/a como sujeto/a sentipensante y relacional, con la intención clara y expresa de tomar distancia de las lógicas con las que se ha pretendido subordinar a ese/a otro/a y con el objetivo de producir saberes para el sostenimiento de la vida en común.

De manera más específica, la *producción de lo común* hace referencia a múltiples procesos constitutivos de la vida social/comunitaria en los que se torna indispensable el encuentro con otros/as para construir, potenciar y sostener múltiples tramas que tienen como finalidad la producción, el cuidado y el aprovechamiento de los bienes materiales y simbólicos denominados de *uso común* (Gutiérrez, 2018), como puede ser el cultivo de la tierra comunal, la creación de sistemas de riego, el trabajo no remunerado en beneficio del conjunto, pero también la medicina ancestral/tradicional, el comercio popular y la educación comunitaria, por mencionar algunos ejemplos.

En América Latina y el Caribe la educación intercultural se ha posicionado como un dispositivo teórico-metodológico para pensar la producción de los comunes desde las múltiples relaciones que se pueden generar entre sujetos diferentes. Empero, a pesar de contar con un número considerable de planteamientos teóricos con respecto al trabajo educativo que se realiza con las diferencias, quisiera destacar que aún continúan prevaleciendo perspectivas ontoepistémicas que ponderan la racionalidad dicotómica que tanto daño le ha hecho a las ciencias sociales y las humanidades debido a su carácter esencializante de los sujetos, las experiencias, los saberes, etc. (Cruz y Vargas, 2025).

Por estas razones es que planteo la producción de los comunes desde las diferencias en el marco de la relación-tensión entre el proyecto hegemónico y las experiencias pedagógicas alternativas que son posibles, estas últimas entendidas a partir de sus fundamentos y propósitos heterogéneos, desiguales, combinados y asincrónicos. En ese sentido es que procuro proponer una noción abierta con respecto a la educación intercultural, más allá de quedar atrapado en el arriba y el abajo, lo crítico y lo funcional, lo armónico y lo problemático, el desde y el para los pueblos.

Esto implica entender las experiencias pedagógicas interculturales con base en su sentido alternativo en relación con el proyecto hegemónico, representado en este momento de la historia por el liberalismo radical o el neoliberalismo pedagógico. En este punto es necesario señalar que, al pensar cada experiencia pedagógica como totalidad, *lo alternativo* puede o no atravesar las múltiples dimensiones que la constituyen. Por ende, lo alternativo puede estudiarse y analizarse a partir de los siguientes planos de realidad: a) *el ethos*, referente a las ideas que

sostienen la necesidad de transformar los procesos de formación para avanzar hacia la construcción de un futuro esperado por determinada(s) colectividad(es); b) *lo procedimental*, dimensión que alude a los aspectos materiales y simbólicos necesarios para que lo alternativo cobre forma y genere un impacto en los procesos formativos que altera; c) *lo pedagógico*, relacionado con los componentes epistémicos, metodológicos y relacionales que forman parte de los procesos educativos que se pretenden cambiar para darles un sentido alternativo (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013).

SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS

La noción de *saberes socialmente productivos* fue planteada a inicios del presente siglo por Puiggrós y Gagliano (2004) para disputar los procesos de formación con los modelos neoliberales estructurados por competencias que se impusieron a lo largo y ancho de América Latina y el Caribe. Adicionalmente, esta noción permitió legitimar los saberes que históricamente se habían invisibilizado por tres razones específicas, a saber: a) por formar parte de las experiencias negadas como pedagógicas; b) por no adecuarse a los cánones de la racionalidad instrumental imperante en las ciencias sociales, ciencias naturales y humanidades; y c) por su carácter tensionante con los conocimientos que son funcionales para el mercado transnacional.

El carácter socialmente productivo de este tipo de saberes está relacionado con la construcción de alternativas a la lógica del desarrollo capitalista (Gómez y Puiggrós, 2009), las cuales se manifiestan en tres dimensiones particulares:

> a) La primera comprende la generación de alternativas a los principios y actitudes que se gestaron en las entrañas del modo de producción capitalista en su fase neoliberal: el individualismo, la competitividad, la mercantilización de las relaciones sociales y la meritocracia. En ese sentido los saberes socialmente productivos apuntan hacia la producción de tramas sociales y el fortalecimiento del lazo social, como vínculo pedagógico que hace posible la potenciación de las subjetividades de los sujetos que habitan y caminan cotidianamente los espacios de formación.
> b) La segunda dimensión antagoniza con la lógica de producción, explotación y acumulación propias del sistema capitalista, es por ello que toma distancia de las condiciones de precariedad laboral y procura dignificar las condiciones materiales y simbólicas del trabajo, a las trabajadoras y los trabajadores, así como los saberes que se ponen en juego en el proceso de producción de determinados productos necesarios para el sostenimiento de la vida social/comunitaria.
> c) La tercera dimensión responde al tipo de proyecto político-pedagógico/societal con el que se articulan los saberes socialmente productivos, de tal manera que permiten la configuración de experiencias de insubordinación ante la operación capitalista transnacional y los conocimientos legitimados por las grandes corporaciones a nivel internacional.

En suma, los saberes socialmente productivos que se gestan y operan desde las escuelas requieren indispensablemente del encuentro entre sujetos diferentes para la producción de lo común en el tiempo presente, en articulación con un proyecto político-pedagógico y societal que antagonice con la lógica exacerbada de producción industrial, explotación laboral y de la naturaleza, acumulación de riqueza y monopolio de mercado internacional. Con estas claves de lectura avanzaré hacia el análisis de la experiencia pedagógico-escolar que están construyendo en la escuela de educación básica Melchor Ocampo.

EL GIRO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

La escuela pública federal Melchor Ocampo se encuentra en el pueblo originario de San Francisco *Magú*, territorio definido con una palabra proveniente del otomí: *maga´ngú*, que quiere decir "vamos a casa". Este pueblo pertenece al municipio de Nicolás Romero, Estado de México, y cuenta con una extensión de 5.768 hectáreas, de las cuales cerca de 400 son de uso común, incluyendo una superficie boscosa de 184 hectáreas. El pueblo está compuesto por doce barrios y cuenta con número aproximado de 18.000 habitantes, dato que no figura en las estadísticas oficiales debido a los procesos de segregación, marginación y exclusión que han recaído históricamente sobre las y los habitantes del pueblo (Segundo *et al.*, 2020). Cabe destacar que el territorio semirrural e indígena de San Francisco Magú se caracteriza por contar con una exención de pago de impuestos que data del pedido del virreinato en México.

Hace casi una década, la escuela Melchor Ocampo dio un giro político-pedagógico al trabajar de manera articulada con luchadoras y luchadores sociales de la comunidad de Magú que buscaban el reconocimiento de su territorio como pueblo indígena ante el Estado, con el propósito de garantizar el derecho a la libre determinación, la permanencia de su cultura y el acceso a los bienes que deben garantizar las instituciones estatales.

Para el año 2019 el movimiento indígena logró interpelar al gobierno municipal con la finalidad de garantizar la autonomía y generar procesos de revitalización de la lengua y cultura otomí, variante *hñötho* (Segundo *et al.*, 2020). En el marco de esa coyuntura se dio apertura a los procesos de formación docente de maestras y maestros que daban clases en las escuelas del pueblo originario de referencia, incluyendo a la escuela Melchor Ocampo. En esta última, tuvo lugar la reconfiguración del sujeto pedagógico, puesto que pasó de concebir la relación entre docentes y estudiantes en procesos formativos institucionalmente regulados a reconocer a la comunidad y la naturaleza como componentes de este sujeto complejo y relacional.

Desde entonces, las maestras y maestros de la escuela Melchor Ocampo se han encargado de construir procesos de formación de sujetos que toman como punto de partida el reconocimiento, el encuentro y la potenciación de las diferencias culturales, lingüísticas, epistémicas y espirituales de San Francisco Magú, como parte de

un proceso político-pedagógico que pretende restituir al pueblo otomí la identidad que les fue arrebatada mediante procesos de racismo, discriminación y exclusión.

ENCUENTRO CON LA MEMORIA MAGUNERA

El hecho de pensar/sentir la escuela desde el *encuentro* implica posicionar esta noción como condición político-pedagógica necesaria para la potenciación de las subjetividades maguneras (originarias de Magú) que se producen dentro de la escuela Melchor Ocampo. Cabe mencionar que al hablar de la posibilidad de coincidir o chocar entre culturas, es decir: producir el encuentro, no se trata de quedar atrapados en las formas de enunciación de la lengua hegemónica del tiempo presente de Nuestra América, ya que podemos dar lugar a las formas de enunciación propias de los pueblos originarios y las comunidades afrodescendientes acerca del encuentro, así como a las formas particulares de habitar la palabra. En náhuatl encuentro se dice *namiqui nite* (León-Portilla y Manríquez, 2014), en mixteco se dice *jakun-tna´a* (Erickson, 2017), en otomí *nk´athu* (Bartholomew, 2010) y así sucesivamente, recordemos que las formas de enunciar dependen de las variantes lingüísticas de cada territorio.

Pero ahora lo más relevante de esta reflexión radica en preguntarnos cómo le han hecho los sujetos pedagógicos de la escuela de Magú para habitar dicha palabra. ¿Qué tiene que ver la palabra *encuentro* con la Madre Tierra?, ¿por qué la forma de vida o el proyecto por el que se apuesta en la escuela Melchor Ocampo se sostiene en el encuentro?, ¿por qué es indispensable el encuentro para la construcción de relaciones pedagógicas que posibiliten la transmisión de los saberes otomíes hacia las nuevas generaciones de maguneras y maguneros?, ¿cómo se puede reconfigurar la relación entre saberes y tecnologías propias con aquellas que son ajenas a partir del encuentro?

Más allá de sostener una versión romántica o esencialista del encuentro, o de asumir que siempre es un proceso armónico, para las maestras y los maestros de Magú el primer paso ha consistido en la producción de encuentros potentes con la memoria propia, pero sobre todo con la memoria colectiva del pueblo otomí en el que imparten clases, ya que no todas/os son originarios de esa región.

En ese contexto, hacer memoria como un mecanismo de resistencia contra el olvido ha posicionado la construcción de relatos que toman como sustrato el pasado propio y el pasado colectivo de los sujetos que habitan el territorio de referencia, no necesariamente desde la descripción detallada de hechos o acontecimientos "objetivos" que forman parte de la historia oficial, sino desde el sentir/pensar que producen las personas en la vida cotidiana con respecto al pasado del pueblo. "Nuestra memoria individual y colectiva no actúa entonces de forma aislada a sus respectivos contextos, ella se ubica dentro de los propios fenómenos que generan la realidad social actuando como respuesta, como espacio de resistencia política" (Gómez, 2017, p. 7).

Para ello, se llevaron a cabo talleres de formación docente impartidos por funcionarias/os de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y por los responsables del

departamento de Asuntos Indígenas del gobierno municipal entre los años 2019 y 2021, los cuales estuvieron centrados en los fundamentos de la educación intercultural nuestroamericana, la recuperación de saberes comunitarios y en la construcción de metodologías basadas en proyectos.

Este proceso implicó la producción de formas de encuentro alternativas, esas que toman distancia de la lógica de subordinación del otro, como sucedió cuando los europeos bajaron de los barcos. A decir de la pedagoga Puiggrós (1995), en el momento en que Hernán Cortés leyó "el requerimiento"[2] a los indios se gestó el vínculo entre Europa y América, un vínculo pedagógico, caracterizado por no reconocer al otro como un sujeto diferente, con saberes propios, con formas particulares de organización social, política y económica, y con una espiritualidad diferente a la occidental. En suma, esta escena fundante de vínculo entre Europa y América se caracterizó por la imposibilidad de producción simbólica entre sujetos diferentes y por la determinación de subordinar al otro o ser subordinado.

La producción de encuentros le ha permitido a las maestras y los maestros de Magú colocarse en una posición ontoepistémica que pone en tensión el carácter homogéneo de las subjetividades que habitan la escuela y, en ese sentido, empezar a tomar distancia de las lógicas de sometimiento y subordinación de las otras y los otros. En su hacer cotidiano van reconociendo que la escuela es un espacio de encuentro y potenciación de los sujetos cultural, lingüística, epistémica y espiritualmente diferentes.

Paulatinamente van comprendiendo la necesidad de memoria para el pueblo de Magú, en ese sentido podemos ubicar la palabra encuentro al lado del recuerdo. A decir de Galeano (1989), *recodar* es una palabra que proviene del latín *re-cordis*, que quiere decir "volver a pasar por el corazón". Por ende, el volver a coincidir o volver a chocar entre sujetos diferentes para la producción de los comunes no puede pensarse sin la memoria y los acontecimientos que han marcado la historia de San Francisco Magú.

Los procesos para volver a pasar por el corazón el pasado del pueblo se han construido con indagaciones docentes sobre los acontecimientos que marcaron la historia del territorio de Magú. En este contexto analítico trasciende el momento fundacional sobre la exención del pago de impuestos a los gobiernos municipal, estatal y federal que quedó plasmada en un pergamino, de acuerdo con el relato del cronista de este pueblo otomí:

> *El pergamino existe* porque sus habitantes lo mantienen vivo con las instituciones desde el 18 de junio de 1740, como agradecimiento de la protección que el pueblo otorgó al Virrey Antonio de Vizarrón, al cual la tradición oral lo sitúa caído en desgracia y huyendo de sus enemigos políticos.

2 Documento militar que empleaban los europeos en el momento de la invasión de las américas, con el que se obligaba a los indios a subordinarse a la corona española y convertirse a la fe católica (Oliva, 1986).

> En Magú el virrey fue socorrido por los indios, tal y como es comentado hoy en día, fue al pueblo a refugiarse acusado de traición a la corona española y llegó con los indios que lo escondieron y vio a los pobres vestidos con manta y a las indias vestidas de ixtle y escribió de su puño y letra que *nadie, aunque sea un jornalero, carbonero, campesino, nadie en Magú tiene que pagar un impuesto a ningún gobierno; escribió de su puño y letra que es un pueblo libre y autónomo, que nadie les va a cobrar nada* y lo escribió en un pergamino que es como una piel de toro, lleno de colores y brillos (Segundo *et al.*, 2020, p. 66; el resaltado es mío).

En este marco, las maestras y los maestros de la escuela Melchor Ocampo tuvieron que aprender de la comunidad que desde la época del virreinato a la fecha San Francisco Magú se ha regido por usos y costumbres, y no ha pagado determinados impuestos. Este aspecto ha generado múltiples tensiones con los gobiernos en turno y ha limitado su incidencia para atender las necesidades y problemáticas de la comunidad. Por esta razón, el reconocimiento de los gobiernos municipal y estatal de Magú como pueblo indígena ha representado otro acontecimiento histórico para garantizar el cumplimiento de los derechos que les fueron arrebatados a los otomíes, incluyendo el derecho a la libre determinación de educar a sus niñas, niños, adolescentes y jóvenes con base en el mandato de la asamblea, que representa en términos fácticos la máxima autoridad de la comunidad.

El encuentro con la memoria magunera ha exigido a las maestras y maestros habitar el tiempo presente de la escuela y de la comunidad con el propósito de contribuir a la construcción de un futuro comunitario y autónomo. Esta tarea de sentipensar el encuentro en articulación con la utopía no ha sido una tarea sencilla, pero nos enseña que el encuentro articula memoria y porvenir. Luego entonces, el encuentro como posibilidad de producción simbólica entre sujetos diferentes para la producción de los comunes condensa la experiencia del pasado para construir caminos propios que conduzcan hacia la materialización del futuro esperado por la comunidad y la escuela. El encuentro es memoria y es utopía. Habitar el presente sin negar las temporalidades del pasado y el futuro.

Algunas de las actividades organizadas por maestras y maestros para reavivar la memoria magunera entre 2019 y 2021 consistieron en:

> a) la realización de ferias del saber, como la "feria de los hongos y el maíz" que se llevó a cabo en las inmediaciones de la escuela, contando con participaciones de sabedoras y sabedores de la comunidad que enseñaron al conjunto cómo recolectar y preparar los hongos para el consumo humano, así como algunos aspectos relacionados con el calendario agrícola y el cuidado de la milpa;
> b) la investigación de prácticas culturales, expresiones lingüísticas y saberes comunitarios de Magú, en ocasiones dialogando de manera directa con las abuelas y los abuelos de la comunidad, en otras, mediante tareas que las niñas y los niños tuvieron que realizar en casa;

c) la apropiación del espacio escolar, mediante la construcción de proyectos productivos que impactaron dentro y fuera de la escuela, como el cultivo de maíz y algunas plantas medicinales.

CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS PRODUCTIVOS

El proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se ha construido en el marco del sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) y lo que va del período de gobierno de Claudia Sheinbaum Pardo (2024 a la fecha). La NEM ha representado una posibilidad para reconfigurar la relación entre la escuela, la comunidad y la naturaleza, cuestión que depende sustancialmente de la voluntad y la formación político-pedagógica de maestras, maestros y autoridades escolares. Para el momento en el que se publicó el *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* (SEP, 2024), de la Secretaría de Educación Pública de México, las maestras y los maestros de San Francisco Magú ya contaban con experiencias pedagógicas encaminadas a la producción del encuentro con la memoria otomí de ese territorio y con proyectos de incidencia en el plano de lo social/comunitario.

En este contexto, desde 2022 a la fecha se han venido construyendo proyectos productivos que han generado un fuerte impacto dentro y fuera de la escuela, como son: a) la creación de un huerto escolar para el cultivo de alimentos (maíz, chile, jitomate, cilantro, entre otros), plantas medicinales (hierbabuena, siempreviva, manzanilla, sábila, lavanda, epazote, etc.) y flor de temporada (como la flor de cempasúchil para la celebración del día de muertos); b) la producción de huevo avícola para el autoconsumo escolar y la comercialización en la comunidad; c) la creación de un proyecto para el mantenimiento y la reproducción del ajolote silvestre de la región noroccidental del Estado de México; d) la recuperación de la práctica ancestral para la producción del color rojo con la grana cochinilla; e) entre otros proyectos productivos.

Con este conjunto de proyectos, las maestras y los maestros han ido construyendo nuevos vínculos con la comunidad, a través de la búsqueda de un diálogo sostenido con las sabedoras, los sabedores, las autoridades comunitarias, madres y padres de familia, cuidadoras/es, entre otros sujetos que conforman este pueblo otomí donde se encuentra su escuela.

Cabe mencionar que los procesos han sido complejos y disímiles, ya que en algunos casos ha habido muy buena disposición para el acceso a los saberes otomíes, sin embargo, en el mayor número de ocasiones las personas de la comunidad les han puesto límites a esos procesos pedagógicos, puesto que ocultan su pasado, o no lo comparten en un primer acercamiento porque no confían plenamente en la finalidad de las tareas. En las situaciones más graves, los integrantes de las familias que podrían ayudarles con las tareas ya no se encuentran en este plano terrenal.

En esas circunstancias, a las niñas y los niños no les queda más que recurrir a la Inteligencia Artificial (IA) para "cumplir" con la tarea. No obstante, la IA aún no logra comprender la diversidad lingüística y cultural de México, por ello las búsquedas de expresiones y prácticas otomíes los remiten a las variantes de otras

regiones del país, las cuales en muchos casos no tienen relación con el pueblo de San Francisco Magú. Esto representa una problemática para la continuidad de los procesos de formación de acuerdo con lo planeado por maestras y maestros.

De conformidad con los planteamientos sobre los saberes socialmente productivos, la apuesta de las maestras y los maestros está centrada en la construcción del vínculo con la comunidad, pero la realidad concreta nos muestra que este proceso no depende solamente de la voluntad de las y los docentes, sino de las condiciones históricas de opresión que han recaído sobre los habitantes de Magú. Gran parte de las respuestas de la comunidad para negar el acceso a los saberes propios responde a más de tres siglos de racismo, discriminación, exclusión, clasismo y colonialismo interno proveniente de las instituciones estatales y de ciertos sectores de la sociedad que han pretendido subordinar a las y los otomíes empleando como medio cuestiones políticas, culturales, lingüísticas, educativas y hasta territoriales.

De esta manera la construcción de proyectos productivos que ocurre dentro de la escuela desafía la continuidad histórica de opresión puesto que pone en tensión la relación que ha tenido la escuela con la comunidad. En este caso, la escuela no representa un medio para despojar al pueblo de su memoria, saberes, prácticas, lengua, rituales, etc., sino un espacio para la potenciación de lo propio (entendido como un proceso epistémico de apropiación que oscila entre lo propio y lo ajeno), en el marco de múltiples procesos de encuentro con sujetos diferentes, provenientes de distintas culturas y regiones del país, ya que no todas/os las/los estudiantes y profesoras/es son originarias/os de Magú.

Otro aspecto que es necesario destacar comprende los cambios que se van gestando dentro de la escuela con respecto a las formas de relacionamiento con la naturaleza. En ese sentido, la praxis intercultural no se restringe a cuestiones estrictamente culturales y/o lingüísticas, ya que procura restituir el vínculo con la Madre Tierra y con los seres que moran en ella. En la escuela Melchor Ocampo los saberes socialmente productivos no están orientados a explotar la naturaleza, sino a construir una relación de equilibrio con la naturaleza, teniendo en cuenta que esta forma de relacionamiento comprende procesos pedagógicos complejos y relacionales de los que participan niñas, niños, maestras, maestros, madres y padres de familia, cuidadoras/es, integrantes de la comunidad y la naturaleza misma.

DISPUTA POR LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA

En el territorio de San Francisco Magú los procesos para hacer escuela están atravesados por múltiples sentidos que condensan la producción de formas particulares de objetivación con respecto a los fenómenos pedagógicos y las tensiones políticas que los atraviesan. En ese marco, podemos reconocer que la disputa por los sentidos de la escuela representa un aspecto que condensa diversas luchas que tienen por objetivo la direccionalidad de los procesos de formación de sujetos. Es una cuestión que permite el discernimiento de las disputas por la hegemonía educativa en los distintos planos de la realidad educativa, las cuales están articuladas con

determinadas ideas sobre el proyecto social que se necesita para este momento de la historia. En el marco de las articulaciones posibles, podemos reconocer:

a) Primera articulación: los sentidos de la escuela y el *ethos*. Esta articulación condensa tensiones entre los principios generados y practicados por grupos conservadores/neoliberales y aquellos que procuran tomar distancia de estos. Los primeros responden a la permanencia de las formas tradicionales de concebir los valores y las normas que determinan las acciones de los sujetos de la educación, en un marco de obediencia, subordinación, sometimiento, individualismo, competitividad y meritocracia. Empero, desde la escuela Melchor Ocampo se pugna por tomar distancia de los principios y determinaciones conservadoras/neoliberales para producir los comunes desde las diferencias, por ello, se apuesta por la defensa de la reciprocidad, el apoyo mutuo, la faena (o faina) y la compartencia.

b) Segunda articulación: los sentidos de la escuela y lo político. Esta articulación comprende posturas antagónicas con respecto al reconocimiento de los sujetos en los procesos de formación. De un lado encontramos los planteamientos que reproducen el colonialismo interno, caracterizado por la negación y el posible borramiento de las diferencias culturales, lingüísticas, epistémicas, entre otros, a través de los procesos de formación que tienen lugar dentro de las escuelas. Por otro lado, encontramos las propuestas que se vienen construyendo desde de la escuela pública Melchor Ocampo, las cuales apuntan hacia el reconocimiento del/la otro/a, el/la diferente, como un/a sujeto/a político/a, con derechos, responsabilidades sociales/comunitarias y obligaciones.

c) Tercera articulación: los sentidos de la escuela y lo pedagógico. En esta articulación podemos reconocer las tensiones entre posturas con respecto a lo que implica formar sujetos desde perspectivas opuestas. En la postura dominante conservadora/neoliberal se asume la radicalización del sujeto individual –o de la individualidad del sujeto– con el propósito de generar procesos de aprendizaje que lo desvinculen de la vida social. Por otro lado, tenemos la postura que vienen moldeando las y los maestros de Magú, la cual les permite luchar por la producción de encuentros desde las diferencias, para la constitución de sujetos pedagógicos complejos y relacionales que pongan en práctica saberes socialmente productivos en beneficio del común.

En síntesis, los sentidos que se vienen produciendo desde la escuela Melchor Ocampo de San Francisco Magú generan escenarios complejos y relacionales en los que es posible articular lo ético, lo político y lo pedagógico en el marco de procesos más amplios de disputas por la direccionalidad de la formación de sujetos.

CONCLUSIONES

A través del presente trabajo planteé como objetivo el análisis de las formas de hacer escuela en tiempos de crisis de hegemonía, procurando poner en diálogo tres claves

de lectura con la experiencia escolar que están construyendo maestras y maestros en San Francisco Magú, territorio otomí perteneciente al Estado de México. Con base en el análisis realizado es posible arribar a las siguientes conclusiones:

a) Hacer escuela en tiempos de crisis de hegemonía exige asumir un posicionamiento radical que antagonice con el avance de la guerra imperialista que azota a los países, naciones y pueblos vulnerados por Estados Unidos y sus aliados en América Latina y el Caribe, y, por su puesto, en otras partes del mundo –como en Medio Oriente–. En este contexto, es necesario abrir las instituciones de formación y llevar la discusión a las aulas y los pasillos para seguir-nos preguntando por los sentidos de la escuela.

b) Desde la experiencia escolar de San Francisco Magú es posible identificar algunas respuestas posibles para disputar los sentidos de la escuela desde el posicionamiento de las alternativas pedagógicas nuestroamericanas, que en el plano de lo concreto del hacer escuela se vienen materializando en proyectos sociocomunitarios que colocan en el centro la implementación de saberes socialmente productivos.

c) A su vez, el ejercicio de saberes socialmente productivos en la escena pedagógica del hacer escuela exige articular con el reconocimiento de las diferencias culturales, lingüísticas, epistémicas, espirituales, sexogenéricas, etc., para la producción de encuentros que apuesten por la construcción de los comunes y la superación de la lógica de subordinación del otro y la otra, característica destacada en el presente momento de la crisis de hegemonía planetaria.

d) Para quienes habitan y caminan por el territorio de San Francisco Magú, incluyendo a las maestras y los maestros de la escuela Melchor Ocampo, los procesos para hacer escuela representan posibilidades reales para construir alternativas político-pedagógicas que se opongan a la lógica de desarrollo capitalista en su fase superior: el imperialismo.

En suma, hacer escuela en este momento de la historia implica asumir una postura política y pedagógica firme, a favor o en contra del avance imperialista en el mundo, a favor o en contra de la guerra que los Estados Unidos y sus aliados les están haciendo a varios países y pueblos, a favor o en contra de la lógica del desarrollo capitalista, a favor o en contra del aniquilamiento del otro/la otra, a favor o en contra de la extinción de la escuela... Desde este escrito asumo una postura firme contra el imperialismo, contra la guerra, contra el desarrollo capitalista, contra el exterminio de las/los sujetas/os diferentes y en favor de la escuela pública, laica, gratuita, popular e intercultural.

REFERENCIAS

Alonso, D. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.

Arias, M. (2011). La escuela pública como productora de identidades. Contextualización y análisis del proyecto de Sarmiento en el bicentenario de su nacimiento. *Revista Escuela de Historia*, *10*(2), 1-20.

Bartholomew, D. (2010). *Diccionario del Hñähñu (Otomí) del Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo*. ILV. http://docencia.uaeh.edu.mx/estudios-pertinencia/docs/hidalgo-municipios/Valle-Del-Mezquital-Diccionario-Hnahnu.pdf

Cruz, C. y Vargas, P. (2025). "Caminar preguntando: una problematización sobre la Educación Intercultural en América Latina". En C. Cruz, D. Ávila, V. Luna y S. Granda (coords.), *Educación intercultural desde Abya Yala. Discursos contrahegemónicos y experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 23-58). Abya Yala.

Erickson, E. (2017). *Diccionario mixteco de Magdalena Peñasco (Sa´an Ñuu Savi)*. ILV. http://bdjc.iia.unam.mx/items/show/581#lg=1&slide=0

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo Veintiuno.

García, D. (3 de enero de 2026). EE.UU. detiene a Maduro en una operación militar en Caracas y Trump dice que su país "gobernará" Venezuela hasta que haya una transición. *BBC News Mundo*. https://www.bbc.com/mundo/articles/cvgn5rk0k1wo

Gómez, G. (2017). *La resistencia indígena: memoria contra el olvido*. Centro de Investigación y de Estudios Latinoamericanos y Caribeños. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/6535/1/La-resistencia-indigena.pdf

Gómez, M., Hamui, L. y Corenstein, M. (2013). "Huellas, recortes y nociones ordenadoras". En M. Gómez Sollano y M. Corenstein Zaslav (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 33-65). UNAM.

Gómez, M. y Puiggrós, A. (2009). "Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio". En M. Gómez (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (pp. 23-38). UNAM.

González, A. y Torres, M. (7 de marzo de 2026). Una "coalición militar", mensajes para Venezuela y advertencias para México y Cuba: las claves de la cumbre de Trump. *CNN*. https://cnnespanol.cnn.com/2026/03/07/eeuu/coalicion-militar-mensajes-venezuela-mexico-cuba-claves-cumbre-trump-orix

Gramsci, A. (1986). "Cuaderno 3 (XX) 1930. 'Miscelánea". En A. Gramsci, *Cuadernos de la cárcel. Tomo 2* (pp. 11-127). Ediciones Era.

Gutiérrez, R. (2018). "Comunalidad, producción de lo común y tramas comunitarias: la apertura de una conversación. Estudio introductorio". En R. Gutiérrez (coord.), *Comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común. Debates contemporáneos desde América Latina* (pp. 7-30). Pez en el árbol-Casa de las preguntas.

Illich, I. (2006). "La vaca sagrada". En I. Illich, *Obras reunidas I* (pp. 99-115). Fondo de Cultura Económica.

Jarquín, M. (22 de marzo de 2026). La guerra imperialista contra la educación. *La Jornada*. https://www.jornada.com.mx/noticia/2026/03/22/opinion/la-guerra-imperialista-contra-la-educacion

Katz, C. (2022). Las singularidades del imperialismo en el siglo XXI / Entrevistado por Martín Martinelli. *Posición. Revista del Instituto de Investigaciones Geográficas de la Universidad Nacional de Luján*, (8), 1-10. https://posicion-inigeo.unlu.edu.ar/posicion/article/view/57/54

La Jornada (18 de abril de 2026). Irán afirma que han muerto 3 mil 375 personas desde que iniciaron los ataques de EU e Israel. *La Jornada*. https://www.jornada.com.

mx/noticia/2026/04/12/mundo/iran-afirma-que-han-muerto-3-mil-375-personas-desde-que-iniciaron-los-ataques-de-eu-e-israel

La Jornada (19 de abril de 2026). Gaza: un padre y su bebé, entre otros, víctimas de ataque aéreo. *La Jornada*. https://www.jornada.com.mx/noticia/2026/03/08/mundo/gaza-un-padre-y-su-bebe-entre-otros-victimas-de-ataque-aereo

Lenin, V. I. (1970). *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Grijalbo. [1917]

León-Portilla, M. y Manríquez, J. (2014). *Diccionario náhuatl-español. Basado en los diccionarios de Alonso de Molina con el náhuatl normalizado y el español modernizado*. UNAM. https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/diccionario/nahuatl.html

Misiones diplomáticas de Cuba (17 de abril de 2026). Declaración del gobierno cubano ante el asedio permanente del gobierno de los Estados Unidos. https://misiones.cubaminrex.cu/es/articulo/declaracion-del-gobierno-cubano-ante-el-asedio-permanente-del-gobierno-de-los-estados

Oliva, J. (1986). *La resistencia indígena ante la conquista*. Siglo Veintiuno.

Ponce, A. (2011). *Educación y lucha de clases*. Quinto sol. [1934]

Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel.

Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. UNIPE: Editorial Universitaria-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento: Los saberes en la escuela, el trabajo y el aprendizaje social*. Homo Sapiens.

Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán.

Segundo, A., González, A., López, C., Nava, D. y Torres, H. (2020). *Voces de San Francisco Magú. Hacia la revitalización de la lengua y cultura otomí*. Gobierno Municipal de Nicolás Romero 2019-2021.

SEP (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Secretaría de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

Shoichet, C. E. (13 de marzo de 2026). Los cinco grandes cambios al sistema de detención de ICE implementados por el Gobierno de Trump. *CNN*. https://cnnespanol.cnn.com/2026/03/13/eeuu/ice-detenciones-cambios-trump-trax

Eduardo Rodríguez Rocha,* Luciana Denardi** y Florencia Sartori***

Ideologías lingüísticas y mantenimiento de la lengua de herencia en las diásporas "china" y "rusa" en Córdoba, Argentina[1]

RESUMEN

Este artículo analiza el mantenimiento de la lengua de herencia en las diásporas "china" y "rusa" en Córdoba, Argentina (2023-2025). Mediante un abordaje etnográfico, se examinan las escuelas suplementarias como espacios de acción asociativa frente al desplazamiento lingüístico. Los hallazgos revelan una divergencia ideológica central: la comunidad "china" despliega una ideología instrumental, traccionada por agencias estatales y expectativas de ascenso social transnacional. En contraste, la comunidad "rusa" se moviliza bajo una ideología deontológica, donde el alfabeto cirílico y la literatura funcionan como deber moral y "sanación" ante el desplazamiento forzado.

* Doctor en Sociología (El Colegio de México). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina, con lugar de trabajo en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Docente Regular en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: eduardo.rodriguez.rocha@unc.edu.ar. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4750-5781

** Doctora en Antropología Social. Investigadora adjunta del Conicet con lugar de trabajo en la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina. Docente e investigadora en el Instituto de Investigación en Ciencias Sociales (IDICSO), Universidad del Salvador. Correo electrónico: ldenardi@unsam.edu.ar. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2275-4116

*** Doctora en Lingüística, Universidad Nacional de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Investigadora del Conicet. Correo electrónico: fsartori@unsam.edu.ar. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9256-9645

1 Los datos aquí analizados fueron obtenidos en el marco del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (Picto) titulado "Experiencias educativas de la generación transnacional. Tensiones intrafamiliares e intracomunitarias en colectivos migratorios no hispanohablantes en Córdoba en perspectiva comparada" (2023-2025). Este, bajo la dirección del Dr. Eduardo Rodríguez Rocha, está radicado en la Universidad Provincial de Córdoba y cuenta con financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (Argentina).

PALABRAS CLAVE
Lengua de herencia • diáspora china • escuelas suplementarias • ideología lingüística • diáspora rusa

Language ideologies and heritage language maintenance in the “chinese” and “russian” diasporas in Córdoba, Argentina

ABSTRACT
This article analyzes heritage language maintenance in the “Chinese” and “Russian” diasporas in Córdoba, Argentina (2023-2025). Through an ethnographic approach, it examines supplementary schools as spaces of associative action against linguistic displacement. Findings reveal a central ideological divergence: the “Chinese” community deploys an instrumental ideology, driven by state agencies and expectations of transnational social mobility. In contrast, the “Russian” community operates under a deontological ideology, where the Cyrillic alphabet and literature serve as a moral duty and “healing” mechanism against forced displacement.

KEYWORDS
Heritage language • chinese diaspora • supplementary schools • language ideology • russian diaspora

INTRODUCCIÓN

El presente estudio dialoga con las investigaciones que analizan los acuerdos, negociaciones y acciones asociativas desarrolladas por comunidades diaspóricas durante los procesos de mantenimiento de la lengua de herencia (en adelante, LH) en sociedades donde la lengua de migración permanece desplazada por la lengua dominante del país de acogida (Conteh y Meier, 2014). En este marco, el trabajo se enfoca en las ideas socialmente compartidas que incentivan dicho mantenimiento, así como en las iniciativas comunitarias orientadas a tal preservación en dos colectivos de migrantes procedentes de países no hispanohablantes radicados recientemente en la ciudad de Córdoba, Argentina.

El análisis aborda, por un lado, la denominada “escuelita rusa de los sábados”,[2] una iniciativa que funciona de manera itinerante en casas de familia de sectores suburbanos de la ciudad; y, por el otro, las “clases de chino para chinos” enmarcadas en el Instituto Confucio de Córdoba (ICC), las cuales han tenido como sede las aulas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de

2 Las palabras entre comillas aluden a expresiones vertidas por nuestros interlocutores en situación de trabajo de campo.

Córdoba (UNC). Ambas comunidades, tanto la "rusa" como la "china", comparten una serie de condiciones que fundamentan un abordaje comparativo. Se trata de corrientes migratorias extrarregionales al cono sudamericano con una larga tradición diaspórica a nivel global y cuyos sistemas de escritura difieren del alfabeto latino utilizado en Argentina. Asimismo, el contexto de recepción de ambas comunidades se caracteriza por la ausencia de políticas lingüísticas estatales destinadas a la integración de poblaciones procedentes de países no hispanohablantes.

A partir de estas premisas, este estudio busca responder a los siguientes interrogantes: ¿qué condiciones sociales han sustentado la puesta en marcha de las escuelas suplementarias bajo análisis y qué objetivos de mantenimiento lingüístico se persiguen a través de estas iniciativas comunitarias?; y, del mismo modo, ¿cómo se organizan las ideas en torno al mantenimiento de la LH y qué prácticas se despliegan para alcanzar los objetivos buscados? Para abordar estos interrogantes, se utiliza información desprendida de un trabajo de campo de corte etnográfico realizado entre los años 2023 y 2025. A través de nuestros vínculos previos con interlocutores de colectivos migrantes con quienes trabajamos en investigaciones previas (Rodríguez Rocha y MacDonald, 2002) logramos advertir que una preocupación común era que los miembros más jóvenes de sus respectivas colectividades mantuvieran la lengua de los antepasados. Conforme avanzábamos introduciéndonos en el trabajo de campo, advertimos que esa preocupación se materializó en el despliegue de distintas acciones conducentes hacia dicho fin.

El método de relevamiento principal de la investigación ha sido el etnográfico. Este método se instrumentó en las dos escuelas que las comunidades etnolingüísticas rusa y china echaron a andar a partir de la salida del confinamiento causado por la pandemia del Covid-19. Desde entonces, como equipo de trabajo acompañamos dichos procesos colectivos. A su vez, distintas técnicas de recolección de información fueron empleadas. La primera fue la observación con participación, a través de la cual logramos posicionarnos, en primer lugar, como observadores de las dinámicas pedagógicas durante nuestras primeras incursiones en dichos espacios. Acudimos a las escuelas en distintos momentos de la jornada escolar: al inicio de esta, para conocer cómo se organizaba cada nivel de enseñanza; durante los recesos escolares, para no generar interrupciones durante las clases; y a su término, para observar el desenlace de las horas de estudio. Conforme nuestra asistencia como observadores externos se hizo más asidua, la participación jugó un rol preponderante.

Adicionalmente, realizamos entrevistas desestructuradas y estructuradas a padres, madres, docentes y directivos de cada espacio escolar con el objetivo de conocer los referentes que han organizado a sendas colectividades en torno a la búsqueda por el mantenimiento de la LH, identificar las creencias y valoraciones depositadas en versión escrita en la LH y, finalmente, conocer las tramas que derivaron en la puesta en práctica de acciones de mantenimiento lingüístico. Las entrevistas desestructuradas se sucedieron cotidianamente, semana a semana, con los interlocutores principales de la investigación. Para el trabajo de campo

ruso, las entrevistas fueron realizadas en español e inglés con padres y madres de los estudiantes de la "escuelita". También se realizaron entrevistas con dos de las madres-docentes. Para el caso chino, se realizaron en español y en chino, por lo que precisamos traducciones de algunas de estas. En el trabajo de campo con la comunidad "china" se instrumentaron principalmente entrevistas con funcionarios de la Cámara de Comercio China en Argentina, así como con directivos y docentes de la "escuela de chino para chinos" del ICC.

INICIATIVAS LINGÜÍSTICAS COMUNITARIAS. ANTECEDENTES EN LOS ESTUDIOS MIGRATORIOS Y LA SOCIOLOGÍA DEL LENGUAJE

En su mayoría, los estudios que abordan los procesos de planificación lingüística desde la óptica de las políticas lingüísticas familiares han concebido a la familia como su principal unidad de análisis, pues es considerada el eslabón intermedio que conecta más directamente las determinaciones de las estructuras de la sociedad ampliada, con las disposiciones culturales individuales. Así, el énfasis puesto en el rol de la familia ha dejado en un segundo plano el estudio de los acuerdos asociativos desarrollados por las comunidades de migrantes durante los procesos de mantenimiento de la LH (Schwartz y Verschik, 2013). No obstante, destacan ciertos estudios que proponen mirar la regulación de la LH por fuera de los marcos familiares (Schwartz, 2010).

Nuestra propuesta es explorar la regulación que las propias comunidades "rusa" y "china" realizan sobre las prácticas de mantenimiento de sus respectivas LH. Por ello, el término *iniciativas lingüísticas comunitarias* señala los mecanismos de intervención externa e interna que coadyuvan a configurar atmósferas lingüísticas que habilitan el aprendizaje de la LH. El estudio de las ideologías lingüísticas es esencial dado que son ellas las que están en la base de la organización comunitaria en torno a la puesta en marcha de las escuelas suplementarias de idioma. Los elementos de regulación interna, por su parte, se centran en las didácticas de la enseñanza de la LH en cada espacio educativo.

LA IDEOLOGÍA LINGÜÍSTICA COMO REGULADOR EXTERNO EN LAS COMUNIDADES DE MIGRANTES

Según el modelo clásico de Spolsky (2004, 2005, 2007), la planificación lingüística que realizan las familias y comunidades para lograr objetivos de apropiación de la lengua de preferencia posee tres componentes interconectados. El primero es la ideología, la cual consiste en las ideas y creencias asignadas a la lengua de interés; después las prácticas, que apuntan a las acciones y maneras de utilizar la lengua; y finalmente la gestión lingüística, que alude a la eficacia por parte de las cabezas de los hogares o los referentes comunitarios

para elegir los mecanismos adecuados para practicar la lengua en cuestión (Moin *et al.*, 2013). Este modelo ha sido aplicado, replicado, reformulado y criticado a lo largo del tiempo.

En ese sentido, la hipótesis que proponemos indica que la correlación entre los tres elementos intervinientes en la planificación de las políticas lingüísticas familiares/comunitarias produce formas de apropiación lingüística singulares a los contextos sociales y societales que las enmarcan (Hornberger, 2002).

En este sentido, el primer elemento de las iniciativas lingüísticas comunitarias que nos interesa apuntar es el de ideología lingüística en su aspecto intersubjetivo, es decir, social y comunitario. Así, lo entendemos como la serie de creencias que se le asignan al lenguaje y, en específico, a sus usos en una sociedad determinada por parte de sus practicantes (Woolard y Schieffelin, 1994). Su importancia radica no solo en que las ideas en torno a la estructura del lenguaje pueden determinar su tipo de uso o aplicación, sino en que además refleja las representaciones que tienen de sí los propios practicantes, en términos de éticas, estéticas y moralidades. Puesto que el término *ideología lingüística* permite apuntar no a lo estructural del lenguaje, sino a los vínculos de la lengua con los grupos sociales que la practican, se sostiene que es posible apuntar a las motivaciones y valoraciones que las comunidades bajo estudio le asignan al mantenimiento de su LH.

Al respecto, estudios previos han propuesto la díada optimismo/pesimismo para analizar las variaciones de las ideologías instrumentales en las comunidades de origen chino en diversos contextos societales (Curdt-Christiansen, 2009; Smith y Li, 2022). Bajo este entendido, los grados de confianza depositados en el mantenimiento en la LH se entienden como modeladores de los ulteriores retornos educativos y ocupacionales de los jóvenes aprendices. Por ejemplo, estudios realizados con poblaciones chinas han encontrado que el bi/multilingüismo producido por el mantenimiento de la LH es concebido como un capital simbólico potencialmente eficaz para la ampliación de oportunidades educativas y ocupacionales (Riches y Curdt-Christiansen, 2010; Lamarre y Dagenais, 2004). Por otro lado, se ha comprobado que comunidades chinas aspiran a que la LH sea el medio de comunicación principal de los miembros más jóvenes, no únicamente con las generaciones adultas, menos propensas a utilizar las lenguas dominantes en los países de acogida, sino con otros agentes que forman las redes migratorias globales (Hui y Wanyu, 2024). En estos casos, la socialización comunitaria y la posibilidad de hacer negocios con el apoyo de las redes diaspóricas a nivel global son el factor motivante de la preservación (Smith y Li, 2022).

La comunidad "china" agrupada en torno a las "clases de chino para chinos" en el ICC vislumbra el dominio de la LH en su versión escrita optimistamente. La LH es valorada como una lengua de alto prestigio a nivel global, pues ofrece un potencial acceso a los dominios educativos y ocupacionales para sus descendencias, en donde China ocupa un lugar central como organizador de dichas eventuales oportunidades de ascenso social, ya sea como lugar de retorno

en el que se le dará un valor de uso al dominio escrito de la lengua china, o como regulador de la diáspora global en los entramados comerciales globales en los que se imbrican las familias y comunidades chinas para sobrevivir. Por su parte, hemos distinguido dos motivaciones en los imaginarios de la comunidad "china" de Córdoba. La primera es la expectativa de que mediante la apropiación escrita de la LH se amplíen las oportunidades de vinculación a los encadenamientos mundiales comerciales y productivos de la diáspora china a nivel global. La segunda es que el aprendizaje escrito de la LH facilita el acceso a la educación universitaria en China. Ambas expectativas no son excluyentes y se potencian mutuamente.

Por otro lado, una serie de estudios han identificado motivaciones afectivas en el mantenimiento de la LH, las cuales funcionan combinadamente con la instrumentalidad del bilingüismo como atributo facilitador en la vida escolar y ocupacional futura (Jeon, 2020). Estudios realizados en países como Finlandia, Irlanda, Israel y Alemania con migrantes rusohablantes han encontrado motivaciones diferenciales en el mantenimiento de la LH según las distintas colectividades "rusas" en un mismo contexto de estudio, así como similares valoraciones de la lengua entre colectividades rusohablantes en diversos contextos societales (Eriksson, 2015; Schwartz, 2008; Kopeliovich, 2010; Ramonienė, 2013; Denman, 2021). Los estudios realizados en Irlanda, por ejemplo, han constatado que las familias rusohablantes originarias de los países bálticos consideran que el mantenimiento de su LH es un atributo que facilitará eventualmente su acceso al sistema universitario en Rusia (Smyth, 2016; Eriksson, 2015). Dicha instrumentalidad ha repercutido en una desconfianza en las escuelas suplementarias de idioma ruso por considerarlas "amateurs", por lo que han buscado reforzar el mantenimiento en el hogar o con profesores particulares. En cambio, en el contexto finés, la comunidad rusohablante presentó ideas flexibles sobre el bilingüismo en general, y sobre el mantenimiento de la LH en particular. Así, las ideas predominantes se asocian a que sus hijos/as mantengan su LH desde el nivel educativo inicial, para que en el transcurso de su trayectoria vital desarrollen aptitudes bilingües a través del aprendizaje del finés u otros idiomas (Moin *et al.*, 2013). En cambio, en una sociedad como la israelí, no se encontró una ideología flexible entre el hebreo y el ruso. Puesto que el hebreo es considerado una lengua poco útil o sin prestigio en los mercados educativos y profesionales, la lengua rusa primó en los hogares como la única lengua de socialización hasta el período adolescente de los aprendices (Lerner, 2023; Moin *et al.*, 2011; Moin *et al.*, 2013).

Las personas y familias que integran la comunidad "rusa" en torno a la "escuelita rusa de los sábados" de Córdoba emigraron luego del conflicto bélico producido por la Revolución del Euromaidán del año 2013, que culminó en la invasión rusa a los territorios de Donetsk y Lugansk en el año 2022, el mayor evento de desplazamientos humanos regionales (6.000.000) después de la Segunda Guerra Mundial, con 500.000-700.000 refugiados y solicitantes de asilo en países por fuera de la región centroeuropea (Chanadiri, 2023; Unric, 2024). En este sentido, el valor de

uso de la lengua rusa como mecanismo de posible retorno al país de origen no está presente en los imaginarios de corto y mediano plazo de la comunidad.

En cambio, lo que se ha encontrado es un compendio de motivaciones en torno al mantenimiento de la LH en la comunidad rusohablante asociadas a la necesidad de conformar un espacio "ruso de sanación" para los más pequeños, que a su vez sirva como entorno de enseñanza de la lengua rusa en su versión escrita. Asimismo, la apropiación del alfabeto cirílico es valorada como la forma de acceso primordial a la cultura ancestral. A estas motivaciones y valoraciones las denominamos *deontológicas*. Subyace a esta ideología el deber asumido por la comunidad de que sus miembros más jóvenes preserven la LH, no para ser utilizada en los dominios escolares o profesionales inmediatos o futuros, sino para que pertenezcan a un todo-ancestral común del cual son parte en la medida que puedan decodificar su iconografía cultural. En esta ideología, la valoración de la LH es fundamentalmente un deber moral, ineludible y obligatorio, en tanto su sostenimiento busca poner en circulación, éticas, estéticas y tradiciones que reflejan el ideario ancestral ruso a los niños/as y adolescentes que son percibidos como miembros en riesgo de ver erosionada la lengua.

LAS DIDÁCTICAS Y EL FUNCIONAMIENTO INTERNO DE LAS ESCUELAS SUPLEMENTARIAS DE IDIOMA

Para el análisis de las iniciativas lingüísticas comunitarias apuntamos a los mecanismos internos de regulación de la LH. Estos aluden a las prácticas en los ambientes lingüísticos destinados a la enseñanza de la lengua que busca ser apropiada o mantenida (Schwartz, 2008). Nuestro estudio se enfoca en las prácticas de mantenimiento de la LH en cada espacio educativo configurado a tales fines.

Como describiremos, las prácticas lingüísticas motorizadas por la comunidad "rusa" se desarrollan en espacios gestionados por la propia comunidad, como son los hogares familiares y los parques públicos, en donde los recursos materiales (mobiliario, útiles escolares, materiales pedagógicos de estudio de la lengua y cultura rusa) son provistos comunitariamente. De forma similar, sus pedagogías se asocian con el desarrollo de actividades lúdicas y prácticas no profesionales de enseñanza de la lengua que pretenden la familiarización de la simbología del alfabeto cirílico y su uso para el acceso a bienes simbólicos que representan parte de la cultura de referencia.

En cambio, para la comunidad "china" las prácticas de la lengua son sistemáticas y provistas "desde arriba", es decir, por agencias del Estado chino. Estas acciones se suceden en el marco de la UNC, que es una institución pública estatal argentina, a través de docentes profesionales de idioma y funcionarios del ICC. Por su parte, las pedagogías se asocian con dinámicas de enseñanza a través de material de estudio oficial de la República Popular China (en adelante RPC), eventualmente utilizables en el mercado de bienes simbólicos de acceso al sistema productivo y educativo chino.

MOTIVACIONES Y VALORACIONES COMUNITARIAS ASIGNADAS A LA LH

LA IDEOLOGÍA DEONTOLÓGICA EN LA COMUNIDAD "RUSA"

En el caso de la comunidad rusohablante, la configuración de su entramado ideológico responde a la intersección de dos vectores fundamentales: por un lado, las motivaciones subyacentes a la organización de un espacio que amalgama lo educativo con lo cultural para el mantenimiento de la lengua de herencia (LH); por otro, la valoración de la variante escrita de dicha lengua como el repositorio principal y la fuente de acceso fidedigna a la cultura ancestral. Es a través de este sistema de escritura que el colectivo busca integrar de manera efectiva a sus miembros más jóvenes en una identidad compartida.

Esta lógica fue explicitada por una de las interlocutoras al ser consultada sobre la génesis de la "escuelita rusa de los sábados", quien señaló: "lo hicimos para tener un lugar de sanación para los chiquitos [...] una sanación en un clima ruso" (Katya,[3] 40 años, comunicación personal, 15 de octubre de 2024). Tal como se analiza en los apartados subsiguientes, esta motivación primordial guarda una correlación mínima con los beneficios instrumentales o pragmáticos del bilingüismo. En su lugar, prevalece la aspiración de reconectar con la tradición ancestral mediante la mediación del lenguaje. En efecto, en el corpus de las entrevistas no surgió evidencia que vinculara el aprendizaje de la LH con retornos económicos o con el posicionamiento laboral futuro de los aprendices. Al respecto, otra informante destacaba: "Nosotros por ahora no pensamos en volver (a Rusia) pero conservar la lengua es importante" (Olga, 39 años, comunicación personal, 12 de octubre de 2024).

En consecuencia, la premisa fundamental de esta iniciativa comunitaria consistió en la arquitectura de un ecosistema educativo que garantizara que las nuevas generaciones "posean un ambiente ruso de educación" (Katya, 40 años, comunicación personal, 15 de octubre de 2024), facilitando así un vínculo persistente no solo con el país de origen, sino con su espesura histórica y cultural (Laura, comunicación personal, 23 de noviembre de 2025). La conformación de este colectivo diaspórico se describe en el siguiente testimonio:

> Primero nos juntamos en la Plaza N. en el norte de la ciudad. Todas somos personas que huimos de la guerra y del gobierno de Putin [...] Luego de las primeras reuniones decidimos juntarnos en la casa de N. que está bien ubicada y es amplia. Ahí decidimos que funcionara la escuela. Cuando nos reunimos por primera vez, lo que buscábamos era encontrar gente para contarnos nuestras experiencias. Todas (las personas) huyen por algo, por la guerra o por Putin. No por la pobreza.

3 Los nombres de nuestros interlocutores han sido modificados para preservar la confidencialidad de los datos.

> Eso no. Puede que su nacionalidad sea bielorrusa, de Georgia o de Azerbaiyán –como mi marido– o de Rusia como yo... pero todos somos rusohablantes. (Katerina, 35 años, comunicación personal, 8 de abril de 2025)

La instauración de este espacio concebido como un entorno de "sanación rusa" para la preservación lingüística ha ejercido una influencia determinante sobre las creencias asignadas a la LH. En este marco, el dominio del alfabeto cirílico es ponderado como el mecanismo de mayor jerarquía para el acceso a la cultura, especialmente en su dimensión letrada. Para los progenitores, la forma escrita de la lengua emergió durante las entrevistas como la "llave" indispensable para desentrañar la historia de sus pueblos. Esta comunidad busca aprehender su bagaje histórico mediante la recuperación de narraciones tradicionales, tanto orales como, fundamentalmente, escritas. En este proceso, el aprendizaje del cirílico se erige como el sistema ordenador que regula la posibilidad de participar plenamente en la herencia ancestral.

Subyacente al aprendizaje por parte de los jóvenes, se halla la aspiración de los adultos por reproducir un legado cultural que trasciende las adscripciones nacionales o estatales. Inversamente, la incapacidad de decodificar el alfabeto cirílico o el olvido de sus reglas generan sentimientos de exclusión y una profunda desafiliación respecto al patrimonio familiar. Una de las docentes y madres de la comunidad lo sintetizaba de la siguiente manera:

> Los cuentos siempre han sido parte de la educación, no nacional, pero sí de... como decirlo, de Rusia. Pero no de Rusia como país, sino de Rusia como pueblo. Me interesa que los niños accedan a esa educación, a esa forma de aprender el idioma. Por la literatura. (Ekaterina, 30 años, comunicación personal, 8 de mayo de 2023)

De este modo, se confirma que la cultura literaria constituye una fuente de información ancestral altamente valorada para las diásporas rusas con perfiles educativos elevados (Eriksson, 2015). Para los migrantes en Córdoba, la lengua de herencia no se reduce a un mero instrumento de comunicación, sino que se percibe como una obligación moral que posibilita el traslado simbólico hacia un legado común. La deontología, entendida como esta ética del deber de preservación, es el motor que dinamiza las acciones colectivas de control externo sobre el mantenimiento de la lengua en este grupo social.

LA IDEOLOGÍA INSTRUMENTAL EN LA COMUNIDAD "CHINA"

A diferencia de la comunidad rusohablante, los elementos ideológicos que han contribuido al asociacionismo en torno al mantenimiento de la LH en "la escuela de chino para chinos" no se limitan a la autoidentificación étnica y lingüística de los miembros de la comunidad que han buscado crear algún espacio de "sanación" o "preservación" en una atmósfera cultural de referencia. A dichas condiciones

de posibilidad que efectivamente han intervenido también para el caso chino, se ha sumado un elemento estructurante: el Estado nación de la RPC, a través del Instituto Confucio de Córdoba, como garante de la relativa obligatoriedad de los objetivos lingüísticos buscados por la comunidad.

Como regulador externo, el Estado nación de la RPC ha funcionado como un organizador central en el mantenimiento de la LH que establece la comunidad "china" en Córdoba. Este no opera únicamente en los objetivos y los procesos de enseñanza de la LH, sino que la presencia del Estado nación de la RPC moldea los imaginarios comunitarios en torno a la LH.

Para comprender cómo se establecieron los nexos entre el Estado nación de la RPC y la comunidad de personas y familias chinas en Córdoba, es necesario remontarse a comienzos de la década de 2010. Por entonces, las cabezas de los hogares chinos, fundamentalmente ocupadas en las labores de trabajo en sus comercios, no lograban organizarse alrededor del objetivo de construir un espacio de enseñanza de idioma chino para sus jóvenes transnacionales (Rodríguez Rocha y MacDonald, 2002). Esa ausencia de escuelas de idioma chino generó que la responsabilidad del mantenimiento de la LH recayera sobre las mujeres de cabezas de hogar. De esta manera, las madres y abuelas intentaban sostener los aprendizajes de la LH con material pedagógico traído desde China (libros, revistas, periódicos). Asimismo, muchas familias decidían que sus hijos más pequeños retornaran temporalmente a sus pueblos de origen en la RPC, para que, al cuidado de otros familiares, aprendieran la LH. Así, luego de algunos años, volverían a Argentina como adolescentes que habían adquirido su LH.

Por lo relevado en campo, sostenemos que la "escuela de chino para chinos" nació como resultado tanto de los ensayos de las madres cabezas de hogar preocupadas de que sus descendencias no vieran desplazada su LH, así como por las tratativas de referentes de la diáspora, tanto en la ciudad de Buenos Aires como en Córdoba, con el objetivo de cooperar con la fundación del ICC para esta ciudad mediterránea. Desde el año 2022, y luego de un proceso de planeamiento interinstitucional entre el ICC, referentes comunitarios de la diáspora, la UNC y las familias de la comunidad "china" en Córdoba, lograron poner a funcionar una escuela de idioma suplementario de fin de semana al que acuden niños y niñas nacidos en Argentina de familias de origen chino.

Las familias que integran la comunidad "china" en Córdoba esperan que, una vez aprendida la LH, sus hijos e hijas en el futuro cercano puedan acceder al sistema educativo en el país ancestral, especialmente en el nivel universitario, o bien puedan beneficiarse de las ventajas económicas que supone la comprensión de la lengua de una de las potencias mundiales en el comercio global. Para comprender acabadamente estas dos motivaciones que moldean esta lógica instrumental, es necesario explicitar la vinculación entre la diáspora y el Estado chino, que hemos denominado en otros lugares como una lógica injerencista del país ancestral (Denardi, Wang y Baumann, 2023).

Históricamente, para la cultura política de la RPC, quien se alejaba de la tierra ancestral era considerado un traidor a los valores confucianos fundamentales,

como es la piedad filial. Esta representación negativa cambió de la mano del rol que el Estado chino les atribuyó a sus ciudadanos residentes en el exterior, a partir de la década de 1970. Antes del inicio del Proceso de Reforma y Apertura Económica y Social, los líderes chinos se reunieron con representantes de las diásporas en el extranjero. Por un lado, los llamaron a invertir el dinero que habían generado en el extranjero en China, de este modo, las inversiones de chinos viviendo en el Sudeste Asiático y Estados Unidos fueron imprescindibles para el despegue de China a fines del siglo XX. Luego, el Estado chino preparó una serie de políticas culturales, educativas, políticas para fortalecer esa ligazón y atribuirles la misión de servir como puentes y recursos estratégicos para el país. Una de las maneras de hacerlo fue a través del incentivo de la formación de organizaciones. A través de ellas, los migrantes logran prestigio dentro y fuera de la diáspora, y el Estado obtiene poder de orientación de los recursos diaspóricos (Denardi, 2017).

La entrada en escena del ICC, dependiente económica y organizacionalmente del Estado Chino, fue clave como elemento modelador de las expectativas culturales de la comunidad etnolingüística "china" en Córdoba. Su puesta en marcha fue precedida por la existencia de organizaciones migrantes chinas, lideradas por agentes que promueven proyectos de inversión china en la provincia de Córdoba.

Contrariamente a lo que hacen otros Institutos Confucio a nivel global (Starr, 2009), el ICC ha abierto sus puertas específicamente a los descendientes de las familias chinas. Esta particularidad se explica por las iniciativas familiares y comunitarias de las familias chinas radicadas en Córdoba, las cuales fueron apoyadas por las organizaciones chinas de la diáspora de la misma ciudad. Conjuntamente lograron que, una vez instalado el ICC, franjas horarias, espacios áulicos y docentes de lengua para los niños, niñas y adolescentes de origen chino se dispusieran para el objetivo del mantenimiento de la LH.

Las conversaciones entre la embajada argentina en China y referentes de la UNC para la apertura de este ICC comenzaron en 2016 motivadas por la dificultad de la Facultad de Lenguas para conseguir docentes para sus cada vez más concurridos cursos (Notarfrancesco, 2021; Pizarro, 2021). La entonces decana de dicha facultad, junto con estudiantes de la UNC vinculados al desarrollo del comercio con China, promovieron el proyecto. En noviembre de 2018, el Consejo Superior de la Universidad aprobó la apertura del ICC, que fue uno de los 28 acuerdos firmados entre los presidentes Macri y Xi durante la cumbre del G20 en Buenos Aires el mismo año (Notarfrancesco, 2021). En 2019, comenzó la búsqueda de contrapartes chinas para el acuerdo, hasta dar finalmente con la Universidad de Jinan. Las autoridades locales vieron en su creación una gran oportunidad de intercambio no slo cultural y educativa, sino también económica. De hecho, así lo manifestó el entonces gobernador de la Provincia de Córdoba Juan Schiaretti (2007-2011; 2015-2023) en la inauguración del ICC de la UNC: "Para poder avanzar en la cooperación económica, comercial es necesario entendernos culturalmente, eso es lo que da solidez a las relaciones entre los pueblos" (Dentesano, 2020).

A diferencia de la comunidad ruso-hablante, las familias "chinas" radicadas en Córdoba orientan buena parte de sus acciones económicas y culturales mirando principalmente hacia China. Esperan vincularse económicamente con las redes de negocios transnacionales chinos, o bien retornar al país ancestral para acceder al sistema educativo en su nivel universitario. Incluso, aunque no retornen, el manejo de la lengua ancestral puede garantizarles la vinculación económica o comercial con China. Así, la LH se presenta como la llave de acceso al sistema educativo en China, así como a las actividades políticas y económicas que surgen del crecimiento económico de ese país y de sus prácticas estatales transnacionales de las últimas décadas.

En la entrevista que sostuvimos con la docente de mayor trayectoria en el ICC de la UNC, ella especificó que las clases de "chino mandarín" a los niños chinos comenzaron a dictarse gracias a las gestiones de un referente de la comunidad y su asociación. Los migrantes, antes que organizarse comunitariamente como sucedió en CABA o seguir desempeñándose de manera autónoma al interior de los hogares como en años anteriores, acudieron a la institución estatal (el ICC), a través de una asociación comunitaria comercial, para responder a la necesidad que se presentaba: enseñar la LH a los niño y niñas. En palabras de nuestra entrevistada, se comenzó a "combinar la necesidad de la comunidad con los recursos de la asociación [协会的资源] para impulsar estos cursos" (Romina, 32 años, conversación personal, agosto de 2024).

PRÁCTICAS PARA EL MANTENIMIENTO DE LA LH EN LAS INICIATIVAS LINGÜÍSTICAS COMUNITARIAS

"LA ESCUELITA RUSA DE LOS SÁBADOS"

Desde su puesta en acción, a comienzos del año 2023, "la escuelita" funcionó los sábados. Durante la realización del trabajo de campo, se presentaron al menos cinco ocasiones en las que, por motivos como la inasistencia de alguna docente o de buena parte de los estudiantes, no se dictaron clases. Empero, un día común y corriente, "la escuelita" comenzaba a las 10 am y permanecía abierta hasta las 13 pm. Durante el trabajo de campo de esta investigación, tuvo dos sedes. Ambas funcionaron en barrios suburbanos de la ciudad, en hogares referentes de la comunidad.

En "la escuelita", los recursos físicos (casas de familia, mobiliario, útiles escolares, materiales pedagógicos de estudio) han sido provistos por referentes de la propia comunidad. Así, se han importado desde Rusia algunos materiales de estudio, e impreso otros disponibles en la internet. Asimismo, la merienda escolar y las colectas para festejos de efemérides patrias también han sido provistas comunitariamente.

La primera sede, al ser una casa de gran tamaño, disponía simultáneamente de dos salas distintas de enseñanza. La de los "pequeños" y la de los "grandes". La salita de los "pequeños" se conformó con un grupo al que asistían en promedio entre seis y ocho estudiantes, de entre 3 y 6 años, que fueron socializados en ruso, por lo que las tareas eran principalmente de alfabetización. El segundo grupo siempre fue más heterogéneo. Asistían niños, niñas y adolescentes de entre 7 y 14

años. En ocasiones la presencia era de entre quince y diecisiete estudiantes. Este nivel estaba integrado por quienes habían inmigrado siendo monolingües en ruso y se encontraban ante el dilema del desplazamiento de su LH por el español, por lo que las tareas eran de familiarización y reforzamiento de los códigos lingüísticos.

En cuanto a los controles internos, las prácticas lingüísticas principales se asociaron con el desarrollo de actividades lúdicas orientadas a la enseñanza. Las clases comenzaban entre risas y conversaciones entre los estudiantes. Entre los niños, niñas y adolescentes, la lengua franca era el ruso, aun entre los que contaban con mayor tiempo de inmigración al país o habían nacido en Argentina. "La escuelita" nunca fue estricta con el horario de ingreso, aunque las clases solían comenzar en punto. Acompañando a las docentes comunitarias, generalmente acudía alguna madre o padre, con la finalidad de apoyar la clase. Las actividades de enseñanza variaron entre grupos. En el de los "pequeños", el énfasis se ponía en el conocimiento del alfabeto y en su pronunciación. Por otro lado, se realizaban actividades de deletreo de vocablos y sílabas. Asimismo, las actividades de caligrafía eran recurrentes. La docente solía realizar lecturas de cuentos, poemas y canciones. También se observaban dibujos animados rusos. En el grupo de los "grandes", se lograba trabajar con mayor autonomía. Mientras redactaban algún escrito en ruso, charlaban de vaguedades, bromeaban o pasaban a la cocina por algún alimento. El tiempo libre lo dedicaban a jugar a la pelota o a bailar *freestyle*. En palabras de una madre de una niña de 7 años: "No podemos hacer algo demasiado rutinario. Pues los niños se aburrirían. No es fácil sacarlos de un día de descanso para que vengan a estudiar, luego de una semana de clases en sus propias escuelas" (Oksana, 39 años, comunicación personal, 2 de abril de 2023).

En su primera sede, funcionó por 18 meses. A mediados de 2025, luego de casi dos años de funcionamiento, "la escuelita" debió cambiar de sede, debido a que la primera familia anfitriona eligió mudarse a una casa más pequeña. La segunda sede, de menor tamaño, dispuso una sala en la que ambos niveles compartían el espacio, en mesas separadas. La cantidad de estudiantes bajó considerablemente. El grupo de los "pequeños" estaba conformado, en promedio, por cuatro estudiantes, y el de los "grandes", por entre cinco y seis. Al momento de redactar este artículo, "la escuelita" se encuentra en una pausa, pues a decir de los padres, madres y docentes comunitarios:

> (L)os niños/as están cansados. Y es necesario darles un descanso. (L., comunicación personal, 25 de agosto de 2025)

> Hay familias que han comprado casas en el campo y se han ido a vivir allá. No pueden venir siempre. (Oleg, 40 años, comunicación personal, 2 de julio de 2025)

> Otras familias han emigrado de Argentina [...] el próximo año veremos cómo se renueva (la escuelita). No es fácil seguir sin apoyo económico. Debemos los padres y madres trabajar para vivir. (Katerina, 35 años, comunicación personal, 8 de abril de 2025)

Por sus propias características autogestivas, la iniciativa comunitaria de "la escuelita" se orientó a la producción de prácticas lingüísticas que han resultado en formas no sistemáticas de enseñanza a lo largo del tiempo, lo cual ha repercutido en el riesgo de continuidad del espacio de enseñanza. Es decir, se trata de acciones no profesionales que han promovido la familiarización con el alfabeto cirílico a través de juegos colectivos; asimismo, no se han promovido prácticas de mantenimiento estrictas, como las tareas domiciliares, las pruebas o *tests*; finalmente, la planificación de las actividades escolares por parte de las docentes comunitarias ha sido intuitiva.

"LAS CLASES DE CHINO PARA CHINOS"

El chino-mandarín simplificado, estándar o *pǔtōnghuà* es la lengua oficial en la RPC. Por ello, su diáspora en todo el mundo se comunica a través de los sinogramas simplificados. Se trata de una versión del chino tradicional o *fántǐzì* hablado en la República de China (Taiwán), adaptada por la RPC durante la primera era republicana entre 1912 y 1949. A su vez, el chino simplificado es el sistema de escritura enseñado en los Institutos Confucio alrededor del mundo (Starr, 2009).

La escasa cantidad de familias "chinas" residentes en Córdoba ha generado un desarrollo de la diáspora muy diferente al que hemos observado en la Ciudad de Buenos Aires. De acuerdo con los datos brindados por la Dirección Nacional de Población, un total de treinta mil personas nacidas en China residen en Argentina. De ellas, el 3,1% se encuentran en la Provincia de Córdoba.[4] Según estimaciones de funcionarios del ICC entrevistados para esta investigación, la cantidad de migrantes chinos que se calcula residen en la Ciudad de Córdoba ronda entre las 2.000 y 4.000 personas.

Las "clases de chino para chinos" bajo estudio resultan de la combinación de esfuerzos e intereses de la propia comunidad "china" en interacción con las acciones de agencias estatales chinas y no chinas. A diferencia de la "escuelita rusa de los sábados", para la comunidad "china" las prácticas de la lengua se suceden en el marco de espacios formales provistos conjuntamente por el ICC y la UNC. Aquí, el formato de enseñanza es sistemático: las clases se brindan todos los sábados de 14 a 16 horas. El espacio en el que se imparten son las aulas de la Facultad de Ciencias Económicas, en la Ciudad Universitaria. Las clases están a cargo de docentes profesionales de idioma, que son estudiantes de filología hispánica en la RPC, quienes realizan sus prácticas pedagógicas en el ICC. Mientras que durante los días de semana dan cursos de chino a hispanohablantes, los sábados enseñan *pǔtōnghuà* a los descendientes de los migrantes. Todo el material de estudio utilizado en las clases es el oficial de la RPC.

Las clases están divididas en tres grupos, de acuerdo con la competencia del chino en la lengua oral. El primer nivel agrupa a quienes no hablan chino

4 estadisticas.renaper.gob.ar/app_extranjeros/

mandarín y el segundo a quienes pueden manejarse con algunas palabras básicas o iniciales, mientras que el tercero reúne a quienes pueden hablar *pǔtōnghuà* y buscan aprender a escribirlo y leerlo. En este último grupo, se encuentran, por ejemplo, los niños, niñas y adolescentes que han vivido algunos años en China.

En las visitas que realizamos los sábados durante el año 2024, observamos diversas dinámicas pedagógicas. En la primera clase, los niños estaban divididos por nivel en aulas separadas. Mientras en los dos niveles iniciales los estudiantes usaban pequeños cuadernillos con material fotocopiado y cuadernos donde escribían lo que la docente presentaba en la pizarra, en el nivel más avanzado ninguno de los niños y adolescentes contaba con cuaderno o lápiz, las actividades eran orales con apoyo visual de los caracteres en la presentación que el docente compartía en la pizarra. Los estudiantes hablaban en chino y en español, alternadamente.

En dos oportunidades las clases cambiaron de dinámica. La primera vez, en mayo de 2024, autorizados por las autoridades del ICC y con el objetivo de conocer a los chicos y chicas, desarrollamos una actividad lúdica. Llevamos para compartir té, galletitas, dulces. En el marco de la actividad, organizamos una dinámica a partir de un afiche con oraciones incompletas que los estudiantes debían completar mediante respuestas breves escritas en pequeños papeles de colores. Ante la consigna "China es…", surgieron respuestas como: "un país grande y lindo", "muy grande y futurista" y "un país que tiene 5.000 años de historia". Por otro lado, frente a la propuesta "Las clases de chino son…", las y los estudiantes señalaron que son "aburridas", "difíciles", pero también "divertidas, porque puedo entender más cosas de China y su cultura" y "entretenidas".

La segunda oportunidad en la que observamos un cambio de dinámica tuvo lugar un par de semanas después, en junio de ese mismo año. Con motivo de la celebración del día de las infancias en China, los profesores y coordinadores de las clases prepararon una actividad especial. Fue la única vez que vimos los símbolos del Estado chino en el aula. Los docentes habían ubicado la bandera china en una pared, osos panda y nudos chinos de peluche y faroles de papel alrededor de la pizarra. También compartieron bebida y comida con la y los estudiantes. En esa oportunidad, algunos padres y el director del ICC también estuvieron presentes. La clase se desarrolló con diversas actividades. Primero, leyeron de la pizarra una poesía que repitieron varias veces. Luego, jugaron a adivinanzas en chino: primero se brindan algunas pistas y los estudiantes tenían que adivinar de qué animal se trataba. Más tarde, hicieron corte de papel, la tradicional actividad china. Finalmente, se repartieron los elementos necesarios para jugar al salto de la soga.

CONCLUSIONES

Este trabajo sostiene que para ahondar en los procesos de mantenimiento de la LH a través de las escuelas suplementarias de idioma resulta imprescindible poner la atención en la dimensión comunitaria. Por ello, se alinea con estudios previos que han encontrado que, para comprender cabalmente las acciones de mantenimiento

de la LH en familias y comunidades de migrantes, resulta imprescindible atender la configuración de las creencias que sustentan ideológicamente la puesta en marcha de las iniciativas lingüísticas. Así, se estudian al mismo tiempo los elementos explicativos y valorativos que, desde la perspectiva de los miembros de las propias comunidades, han organizado su asociación comunitaria en torno al mantenimiento de sus respectivas LH.

En este sentido, nos hemos propuesto entender al mantenimiento de la LH como experiencias colectivas en torno a objetivos lingüísticos distintos. Mientras la comunidad "rusa" se ha movilizado para establecer acuerdos asociativos exclusivamente con otros miembros de la diáspora para poner en funcionamiento –en el marco de distintas casas de familia– "la escuelita rusa de los sábados"; la comunidad "china" ha buscado que sus miembros más jóvenes mantengan su LH a través de la interacción con determinadas agencias estatales y no estatales. Hemos argumentado que esta comunidad ha estado coadyuvada "desde arriba" por agencias estatales de la RPC –como el ICC– y de la República Argentina –como la UNC–, así como por funcionarios que integran las cámaras empresariales, culturales y educativas de origen chino en Argentina.

El estudio de las ideologías lingüísticas nos ha permitido interiorizarnos en las creencias, valoraciones e imaginarios que colectivamente comparten las comunidades bajo estudio para resguardar su LH. Para el caso chino, denominamos *ideología instrumental* a las visiones utilitarias sobre los posibles dividendos que puede acarrear el hecho de mantener la LH. Así, los motores principales en su sostenimiento son las expectativas de acceso a la universidad en China, así como a las redes comerciales y productivas de la diáspora china alrededor del mundo. En cambio, para la comunidad "rusa", son las creencias depositadas en la reproducción de la tradición ancestral a través del acceso letrado a la cultura las que motorizan principalmente las creencias colectivas en torno a la LH. Así, denominamos *deontológicas* a las creencias sobre el cumplimento del deber tradicional. En esta ideología, el aprendizaje del alfabeto cirílico constituye la principal manera de acceder a la historia ancestral.

Finalmente, analizamos las prácticas orientadas a mantener la LH en dos escuelas suplementarias de idioma de fin de semana. Asumimos que las prácticas son el resultado de condiciones previas de identificación comunitaria, así como de la configuración de ideas colectivas predominantes en torno a la pretensión por mantener la LH. Para la comunidad "rusa", la familiarización con el alfabeto cirílico, en particular, y con la cultura rusa, en general, ha provenido de los recursos de la propia comunidad. Más que clases académicas, la comunidad ha logrado sostener un espacio "ruso" de aprendizaje de la LH donde las prácticas lúdicas han primado sobre lógicas formales, obligatorias o profesionales de enseñanza. En cambio, para la comunidad "china", las prácticas materiales se asocian con la provisión de espacios institucionales, cogestionados por el ICC y la UNC, donde se han llevado adelante las "clases de chino para chinos" a cargo de profesores de lengua, quienes han seguido pedagogías de enseñanza formal de la lengua con material de estudio oficial de la RPC.

REFERENCIAS

Chanadiri, N. (2023). The ongoing process of de-Sovietisation in Eastern Europe. *New Eastern Europe*, *01+ 02*(55), 101-105.

Conteh, J. y Meier, G. (eds.). (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Multilingual Matters.

Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, *8*(4), 351-375.

Denardi, L. E. (2017). *Migraciones chinas y taiwanesas en Buenos Aires: Estado, organizaciones y rituales* [Tesis de Doctorado]. Unsam.

Denardi, L. E., Wang, Z. y Baumann, C. (2023). Las diásporas chinas en España y Argentina: una tipología para analizar las relaciones diáspora-Estado en el caso chino. *Migraciones*, (59), 1-24.

Denman, F. (2021). Russian speakers and "The Russian Language" in Ireland: unity, hybridity, standard and variation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *42*(2), 178-194. https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1730383

Dentesano, L. (2020). "La UNC inauguró su Instituto Confucio". *Córdoba 24*, 3 de marzo. https://www.cba24n.com.ar/medios/canal-u/la-unc-inauguro-su-instituto-confucio_a5f86fb44dee8221e2db4932f

Eriksson, G. (2015). *Russian as a Heritage Language in Finland: Language Practices and Dilemmas in the Family Setting* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Estocolmo. Repositorio Institucional.

Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, *1*(1), 27-51.

Hui, L. y Wanyu, S. (2024). Maintaining a minor language or a heritage language? A case study of maintaining Chinese with preteenagers in Australian interlingual families. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *27*(3), 360-373.

Jeon, M. (2020). Affective motivations in heritage language maintenance. *Heritage Language Journal*, *17*(2), 553-565.

Kopeliovich, S. (2010). Family language policy: A case study of a Russian-Hebrew speaking family in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *31*(2), 163-178.

Lamarre, P. y Dagenais, D. (2004). Multilingualism and capital: The case of Chinese-Canadians in Montreal. *International Journal of the Sociology of Language*, *2004*(168), 55-77.

Lerner, I. (2023). "¿Y en casa qué pasa? Profesores de ELE, mantenimiento lingüístico y lengua de herencia". En M. De Beni (ed.) y Dunia Hourani Martin, *Comunicación, traducción pedagógica y humanidades digitales en la enseñanza del español como LE/L2/LH* (pp. 225-234). Instituto Cervantes.

Moin, V., Schwartz, M. y Breitkopf, A. (2011). Balancing between heritage and host languages in bilingual kindergarten: Viewpoints of Russian-speaking immigrant parents in Germany and Israel. *European Early Childhood Education Research Journal*, (19), 515-533.

Moin, V., Schwartz, M. y Leikin, M. (2013). Immigrant parents' lay theories of children's preschool bilingualism and heritage language maintenance. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *16*(2), 186-207.

Notafrancesco, S. (2021). *Córdoba y China: Claves para una relación imprescindible*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba-Instituto Confucio.

Pizarro, L. (2021). "China se vuelve menos misteriosa": Intermediarios, estado y cultura china [Ponencia]. XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS), junio, julio, septiembre.

Ramonienė, M. (2013). "Family Language Policy and Management in a Changed Socio-political Situation: Russians and Russian Speakers in Lithuania". En M. Schwartz y A. Verschik (eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction, Multilingual Education*, Springer.

Riches, C. y Curdt-Christiansen, X. L. (2010). A tale of two cities: Heritage language education in Montreal and Toronto. *Curriculum Inquiry*, *40*(1), 165-186.

Rodríguez Rocha, E. y MacDonald, L. (2022). Tensiones de género en familias de origen chino durante procesos de acompañamiento educativo de la generación transnacional. El caso de la provincia de Córdoba, Argentina (2019-2021). *PSOCIAL*, *8*(2), 1-21.

Schwartz, M. (2008). Family language policy: Core value of language maintenance. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *11*(3-4), 297-314.

Schwartz, M. (2010). Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics Review*, *1*(1), 171-192.

Schwartz, M. y Verschik, A. (eds.). (2013). *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*. Springer.

Smith, J. y Li, W. (2022). Closing the Enjoyment Gap: Heritage Language Maintenance Motivation and Readingattitudes among Chinese-American children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(3), 1070-1087. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1742653

Smyth, G. (2016). "Speakers of Russian in Ireland: Where Borderless and Bordered Language Meet". En T. Kamusella, M. Nomachi, y C. Gibson (eds.), *The Palgrave Book of Slavic Languages, Identities and Borders* (pp. 451-476). Macmillan.

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2005). Language in its social context. *Journal of Baltic Studies*, *36*(3), 254-272.

Spolsky, B. (2007). Family language policy: The first step in a theory of language management. *Paedagogica Historica*, *43*(1), 159-165.

Starr, D. (2009). Chinese Language Education in Europe: the Confucius Institutes. *European Journal of Education*, *44*(1), 65-82.

Unric (2024). Ukraine: Over 6 million refugees spread across Europe. https://unric.org/en/ukraine-over-6-million-refugees-spread-across-europe/.

Woolard, K. A. y Schieffelin, B. B. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, (23), 55-82.

Gabriela Novaro*

Educación, género y generación en contextos de migración. Mujeres bolivianas entre mandatos familiares, construcciones comunitarias y proyecciones futuras

RESUMEN

Me propongo aportar a la caracterización de la situación social y educativa de mujeres de familias migrantes a partir del trabajo en una localidad de la provincia de Buenos Aires con alto componente de población proveniente de Bolivia. Reflexiono sobre la trayectoria de mujeres mayores, adultas y jóvenes deteniéndome en testimonios de estas últimas. Me detengo en las articulaciones entre la expectativa de continuidad de las referencias colectivas y la proyección de una escolaridad larga. Busco problematizar visiones que suponen la necesaria oposición entre los mandatos comunitarios que refuerzan la referencia al territorio de origen, y las posibilidades de profundizar procesos de inclusión en la sociedad que estas jóvenes habitan.

PALABRAS CLAVE

Mujeres de familias migrantes • lazos comunitarios • escolaridad larga • jóvenes

Education, gender, and generations in migration contexts: Bolivian women between family mandates, community constructions, and future projections

* Doctora en Antropología (UBA) e investigadora principal del Conicet. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Actualmente investiga sobre procesos de identificación, relaciones generacionales y experiencias formativas con población boliviana de Buenos Aires. Publicó numerosos artículos y coordinó libros y *dossiers* sobre la temática de su especialidad. Correo electrónico: gabriela.novaro@gmail.com

ABSTRACT

I propose to contribute to the characterization of the social and educational situation of women from migrant families based on the work in a town in the province of Buenos Aires with a large population of Bolivian origin. I reflect on the trajectories of older, adult, and younger women, focusing on the testimonies of the latter. I concentrate on the connections between the expectation of continuity of collective references and the aspiration for extended schooling. I seek to problematize perspectives that assume a necessary opposition between community mandates that reinforce the reference to the territory of origin and the possibilities of deepening processes of inclusion in the society these young women inhabit.

KEYWORDS

Women from migrant families • community ties • extended schooling • youth

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre migración y educación en Argentina, en particular aquellos que atienden la situación de la población latinoamericana, reconocen desarrollos sostenidos en las últimas décadas. El campo se ha nutrido de una multiplicidad de antecedentes y también ha debido revisar presupuestos instalados en el discurso social y en la academia.

Actores educativos y especialistas en el tema sostienen con cierta recurrencia que el mantenimiento de lazos comunitarios obtura los proyectos futuros y, en particular, la escolarización prolongada de los jóvenes de familias migrantes. Se presupone así cierta oposición entre los mandatos familiares y comunitarios que refuerza la referencia al territorio de origen, y las posibilidades de profundizar procesos de inclusión en la sociedad que habitan. Estas afirmaciones se agudizan cuando se trata de "ciertos" colectivos, como aquellos con los que trabajo; me refiero a la población migrante procedente de la zona andina de Bolivia que vive en Buenos Aires. En este texto me propongo problematizar estos presupuestos desde una etnografía en curso con población boliviana que habita un barrio de Escobar (provincia de Buenos Aires).

Para ello considero que deben ser revisadas posiciones que afirman la asociación necesaria entre las formas comunitarias, las imágenes conservadoras de género y generación y el sometimiento de las jóvenes generaciones a mandatos familiares y comunitarios que impondrían su adhesión absoluta a los modelos de sus antecesores. También resulta necesario revisar el presupuesto de que la integración de estos jóvenes se haría a una sociedad urbana donde los individuos libremente se ubicarían en los lugares deseados, desanclados de sus referencias y liberados de sus constricciones. Se reproduce así explícita o implícitamente el supuesto de una polaridad entre la adhesión a lo comunitario y las posibilidades de inclusión y ascenso

social. Sostengo que esta polaridad, como suele suceder con las polaridades, refleja parte de lo que sucede, al tiempo que borra la complejidad y heterogeneidad de las experiencias y proyectos; advierto en particular que está lejos de explicar la situación de la población con la que trabajo. Tengo además el supuesto de que tampoco explica situaciones similares en otras localidades y con otros colectivos migrantes.

En textos previos he trabajado la simultaneidad de proyectos de distinción e inclusión, profundizando en el sentido de *seguir siendo* (bolivianos) y *ser alguien en la vida* presentes en las expectativas de los adultos de familias bolivianas hacia los jóvenes (Novaro, 2022a). Me interesa aquí detenerme en como esos mandatos se transmiten y resignifican entre las jóvenes, incluyendo explícitamente la dinámica de género en el análisis; también me propongo focalizar en cómo estas expectativas de adultos y jóvenes se articulan y tensionan con las trayectorias educativas, en particular en hijas de padres bolivianos nacidas y criadas en Argentina que han tenido una experiencia escolar prolongada.

El análisis se sostiene en un trabajo que comenzó hace quince años en espacios familiares, comunitarios y escolares en una localidad de Buenos Aires con alto componente de población boliviana. Se trata del barrio Lambertuchi de Escobar, donde se ha venido produciendo un fuerte proceso de organización de las familias en torno a la Colectividad Boliviana de Escobar (en adelante la CBE o la Colectividad). [1]

En este texto me centro en particular en testimonios de mujeres de distintas generaciones, en el registro de sus prácticas y relaciones y los sentidos que dan a los mandatos familiares, los lazos colectivos, sus trayectorias escolares y sus proyectos futuros; pongo especial atención en los vínculos que ellas y sus familias sostienen con la Colectividad, en sus expectativas de acceso al nivel superior y sus proyectos de movilidad social.

Si bien el trabajo recupera un abordaje cualitativo y etnográfico del tema, tiene en cuenta tendencias generales registradas desde relevamientos de otro tipo. En particular, información que da cuenta de la persistencia de situaciones de desigualdad en el acceso y permanencia en distintos niveles educativos entre la población migrante.

No es casual la preocupación por estos temas en un contexto donde se discute la persistencia de normativas migratorias que, desde principios del siglo XXI, permitieron ampliar (relativamente) los derechos de la población migrante, entre otros, a la educación. Panorama desafiado en los últimos años a partir de medidas de gobierno que, con el argumento del costo y cifras insólitas (DNU Nº 366/2025), propician el arancelamiento de los estudios superiores para extranjeros (por ahora limitados a aquellos que no tienen residencia permanente). De esta forma refuerzan la duda sobre el derecho a proyectar trayectos educativos largos y limitan el presupuesto de la universalidad.

1 Según procesamientos propios la población migrante del barrio triplica el porcentaje nacional, procede en un 85% de Bolivia y se concentra en edades activas (Enria *et al.*, 2019). Vale aclarar que este procesamiento se realizó con datos del censo 2010.

El texto comienza con un breve recorrido por los antecedentes teóricos que aportan a pensar los temas. Se presentan luego especificaciones sobre el trabajo de campo para continuar comentando la situación del barrio donde se realiza la investigación etnográfica focalizando en las dinámicas identitarias, las experiencias formativas y las relaciones de género y generación. Se comparten luego relatos y experiencias de mujeres mayores, adultas y jóvenes en espacios familiares, comunitarios y escolares. Finaliza con la presentación de tres testimonios de mujeres jóvenes de familias migrantes, que ilustran diferentes formas de vinculación con los mandatos familiares y comunitarios, distintas experiencias escolares, y proyecciones sobre la formación y el futuro. Se busca con los testimonios dar carnadura a los argumentos y mostrar múltiples experiencias y proyectos; tal multiplicidad, como veremos, no omite el registro de tendencias y condicionamientos generales y del efecto de los contextos migratorios en las trayectorias.

MIGRACIÓN, GENERACIÓN, GÉNERO Y EDUCACIÓN

La situación educativa de las jóvenes generaciones en contextos de migración viene siendo objeto de creciente interés; también lo son las dinámicas de género y los vínculos de las familias y organizaciones migrantes con la escuela. No obstante, resta en gran medida integrar estas dimensiones y profundizar el modo en que se expresan en el análisis de contextos locales. Espero que este escrito sea un aporte este sentido.

La atención a las generaciones y las relaciones generacionales ha sido abordada por la teoría social desde sus postulaciones clásicas. La atención a procesos como la filiación, la descendencia y la socialización de los niños y jóvenes en las pautas culturales del grupo fueron y son temas abordados por la sociología, la antropología, la psicología, la educación desde distintas perspectivas. Muchos avances suelen sostenerse en el trabajo clásico de Mannheim (1993) [1962], que aborda las nociones de sucesión y transmisión de las disposiciones de una a otra generación. Otra noción a considerar es la de contemporaneidad de Schultz, otro clásico en el tema; su planteo permite pensar la simultaneidad e integración con que se enlaza el pasado, el presente y el futuro (Schutz y Luckmann, 1985). Es posible vincular este planteo a un aspecto que (como veremos) interesa especialmente, a saber, los vínculos entre tres generaciones: predecesores, contemporáneos y sucesores.

Teniendo presente estos antecedentes generales, las características de la población con la que trabajo y la pregunta que orienta el texto por la relación entre los vínculos comunitarios, los mandatos familiares y las trayectorias escolares de jóvenes de familias migrantes suponen una referencia al lugar de los hijos en el proyecto migratorio y al modo en que en las relaciones entre adultos y jóvenes expresan los dilemas asociados a la continuidad/discontinuidad colectiva y las aspiraciones de mejoramiento social.

La preocupación por la complejidad de la asimilación está en la base del clásico estudio de Portes y Rumbaut (2001) con diversos colectivos migrantes de la sociedad estadounidense. El presupuesto de estos autores de una tensión generalmente

inevitable entre la expectativa de continuidad de las familias y las de la sociedad receptora es puesta en debate desde investigaciones posteriores. En este sentido aportan otros trabajos con distintos colectivos migrantes en EE.UU., atentos al registro de la variedad de puntos de referencia que plantean los contextos transnacionales; entre otros, Levitt (2010) reflexiona sobre la simultaneidad con que los jóvenes se mueven entre las tradiciones traídas por sus padres, las nuevas referencias y la creación de prácticas propias.

Los posicionamientos y discursos hacia los descendientes de migrantes están además interpelados por una sociedad nacional que, en gran medida, define a los hijos de ciertos migrantes por el atributo (o estereotipo) de "extranjeros" de sus padres o los considera "migrantes de segunda generación". Esta situación fue analizada en Europa en el conocido trabajo de Sayad (2010) con hijos de migrantes argelinos en Francia; también por investigaciones con población latinoamericana en España (García Borrego, 2003). La nominación de los hijos por un atributo de los padres se registra también con la migración latinoamericana en Argentina. En trabajos previos no obstante he advertido que descendiente o segunda generación son al mismo tiempo usados como atributos extranjerizantes, y nociones utilizadas por las mismas familias y organizaciones migrantes para proyectar la continuidad de las referencias colectivas en los que suelen considerar "sucesores" de quienes migraron décadas atrás en Argentina. Me he preguntado en qué medida esto incluye no solo prejuicios, sino también sentidos de resistencia a identidades nacionales impuestas por el Estado argentino (Novaro, 2022a). En este y otros textos analizo además cómo estos mandatos de continuidad colectiva con Bolivia coexisten con proyectos de inclusión y ascenso social en Argentina. En este punto vale una aclaración necesaria para el análisis de la situación que se presenta: la coexistencia y tensión entre tendencias colectivistas (muchas veces asociadas a los proyectos de continuidad) e individualistas (que suelen vincularse a las aspiraciones de cambio) no son en absoluto efecto lineal de la migración; esta, siguiendo estudios clásicos del tema, caracteriza la lógica de funcionamiento de las comunidades andinas (Abercrombie, 1991).

Volviendo a las dinámicas generacionales, las posiciones de los jóvenes ante estos mandatos son diversas y espero que este escrito aporte a comprender el sentido de sus experiencias. Como antecedentes vale mencionar algunos trabajos locales que además de registrar el peso de estos mandatos se detienen en la creatividad de los jóvenes de familias migrantes para "transformar el estigma en emblema" a través de la movilización política y las prácticas artísticas (Gavazzo, 2019, p. 65).

Para atender como las dinámicas de género están presentes en las relaciones generacionales y las experiencias educativas de la población migrante (en particular de las mujeres de distintas generaciones), resulta fundamental tener presentes algunos puntos de partida planteados desde el feminismo y los estudios de género.[2]

2 Por una cuestión de foco y extensión, el trabajo no profundiza análisis comparativos entre la situación de las mujeres y los hombres, cuestión pendiente a ser sistematizada atenta al enfoque relacional que los estudios de género propician.

Interesa destacar los debates dentro del mismo feminismo en torno a la forma en que se han mirado las relaciones de género, desde presupuestos etnocéntricos (Mohanty, 2003). De acuerdo a esta autora, la "jugada colonialista" y las perspectivas occidentales sobre el género se cuelan en el modo en el que pensamos la relación hombre-mujer en el tercer mundo. Estas especificaciones son particularmente necesarias considerando el modo en que las diversas referencias étnicas y nacionales están presentes en la población con la que trabajo. Al respecto puede ser útil considerar investigaciones realizadas en la zona andina de Bolivia que advierten que los presupuestos de la Modernidad que suelen caracterizar los proyectos de desarrollo impiden ver el complejo sistema de complementación de roles y tareas entre hombres y mujeres en los Andes (Rivera Cusicanqui, 2004).

Es necesario atender además a los numerosos antecedentes de trabajo con mujeres en contextos migratorios. Según especialistas, en este plano es necesario poner en cuestión la asociación migración femenina-desarrollo-empoderamiento de las mujeres, que suele presuponer la visión de los contextos de origen como tradicionales y opresivos, y los de destino como modernos y emancipadores para las mujeres (Magliano y Romano, 2011). Esta visión parece abonar al presupuesto que opone los mandatos comunitarios y los proyectos de inclusión y éxito social, oposición que, como ya mencioné, debe ser interrogada. Estas últimas y otras autoras advierten que en los estudios migratorios se suele reproducir la asociación de los hombres con el trabajo y la vida pública, y de las mujeres con el ámbito doméstico, haciéndolas responsables "naturales" de las tareas de cuidado y omitiendo la doble presencia de las mujeres en el mercado de trabajo y en la reproducción (Malimachi Barral, 2019). En un sentido complementario, Gil Araujo y Pedone (2013) proponen pensar el lugar de la mujer en contextos donde se le exige funcionar como "puente entre culturas" y agente de integración. En un sentido semejante Sassen (2006) afirma que las mujeres migrantes frecuentemente son figuras centrales en la intermediación entre el Estado y las familias.

El interés de este trabajo por un abordaje que cruce cuestiones de género y generación supone preguntarse por la continuidad y la discontinuidad con que los procesos señalados condicionan de modo particular la situación de mujeres mayores, adultas y jóvenes.

Uno de los aspectos que cambia a lo largo de los años y para las distintas generaciones son las proyecciones sobre la escuela y las experiencias escolares. En los primeros años del desplazamiento la asistencia a la escuela pone de manifiesto los proyectos de permanencia de las familias en los territorios de destino; una vez que se han asentado, la escuela suele hacer visibles también sus proyectos de movilidad social.

Distintos estudios propios y de colegas registran la alta valoración de la escuela entre los colectivos migrantes, no obstante, registran también que la inclusión de la población migrante en el sistema educativo sigue siendo un tema problemático.

En las últimas décadas se advierte la sostenida universalización en el acceso a la enseñanza primaria y el aumento en la presencia en la escuela secundaria, aunque también se señala la mayor caída de los niveles de finalización de este ciclo en comparación con la población nativa (Diez y Novaro, 2024).

Otros relevamientos permiten suponer que estas diferencias se hacen menos pronunciadas entre los hijos de migrantes y el total nacional (Diez *et al.* 2023).

El cruce de esta situación con los registros etnográficos en escuelas con alta matricula migrante nos ha impulsado a trabajar con la categoría de *inclusión subordinada*. Nos referimos con ello al hecho de que, si bien los niños y jóvenes migrantes están en gran medida insertos en el sistema educativo, lo hacen en condiciones de desigualdad, considerando los circuitos por los que transitan, las expectativas de desempeño, el desconocimiento en el sistema de sus trayectorias educativas previas, las dificultades para concretar trayectos educativos largos, el silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes.

En trabajos previos también hemos profundizado en cómo las escuelas, al tiempo que se preguntan cómo sostener proyectos de mayor inclusión e igualdad, continúan siendo instituciones poco permeables a las expectativas de gran parte de la población. En particular, a situaciones como la movilidad o la referencia a más de una nación. La colaboración en los emprendimientos familiares que muchos jóvenes de familias bolivianas sostienen desafían dispositivos y representaciones fuertemente instaladas en el sistema (Novaro, 2022b). Es posible suponer que también continúan relativamente impermeables a las imágenes de género y generación de diversos colectivos que las transitan.

Las proyecciones de continuar los estudios y las condiciones de acceso y permanencia en el nivel superior en la población migrante es aún un campo poco explorado en Argentina. La alta valoración de la educación superior entre la población migrante y el acceso relativamente más abierto a las universidades públicas en este país (en comparación con otros países de la región) plantean esto como una vacancia importante para avanzar en el análisis.

Algunos estudios en Argentina señalan que frente a esta apertura las desigualdades se trasladan a las condiciones de estudio y las posibilidades de permanencia en el nivel superior. Esto parece ser refrendado por los datos del último censo (Indec, 2024).[3] Entre las situaciones que caracterizan al nivel que se registran entre toda la población se advierte la vinculación entre la formación superior y los procesos de movilidad social y territorial, la creciente demanda de acceso, las desigualdades de género y sector social, la tendencia al crecimiento de la matrícula universitaria, en particular de la primera generación de estudiantes en muchas familias. Entre la población migrante señalan, además de todas las cuestiones anteriores, las fuertes aspiraciones y los sentidos otorgados a la certificación y la titulación (Rodríguez y López Ramírez, 2025; Jiménez y Maggi, 2025).

Es mi intención que este trabajo represente un aporte (provisorio y relativo) a pensar como las aspiraciones de continuar la formación a este nivel se expresan

3 Mientras el nivel superior (completo o incompleto) es el máximo nivel alcanzado por el 29,8% de la población total del país mayor de 25 años, la proporción desciende a 24,4% para quienes han nacido en otro país (Indec, 2024, p. 19).

entre las mujeres de distintas generaciones de familias migrantes, y como coexisten y se tensionan con las expectativas y proyectos comunitarios de las organizaciones que las nuclean.

UNA ETNOGRAFÍA PROLONGADA Y COLECTIVA

Este texto está centrado en el análisis de las trayectorias de mujeres de distintas generaciones a partir de un trabajo etnográfico sostenido desde 2010 en colaboración con otros colegas.[4]

La reconstrucción de estas trayectorias fue producto de muchos encuentros con ellas y sus familiares: intercambios casuales, charlas en las festividades nacionales y religiosas (ocasiones siempre permeables a conversaciones prolongadas), entrevistas abiertas, relatos compartidos en un programa de radio que hace años sostenemos en la CBE. Se suman a ello observaciones sobre el funcionamiento de las organizaciones en clave de género y generación, la participación de hombres y mujeres en la dinámica doméstica, de padres y madres en el apoyo a la escolaridad de los hijos, entre otras situaciones que permiten reforzar o contrastar información de las charlas y entrevistas.

Destaco en particular lo que aporta para reconstruir las trayectorias, considerando la dinámica de género y generación, la atención a las experiencias y proyectos de integrantes de distintas edades del mismo núcleo familiar.

Una reflexión especial merece el trabajo con testimonios. Su análisis debe considerar que lo que se dice y lo que se silencia está fuertemente condicionado por el modo de aproximación a los sujetos, los contactos previos, los contextos de enunciación, lo que los sujetos suponen que esperamos escuchar. Vale aclarar por eso que tanto a las mujeres mayores como a las adultas y las jóvenes las conocí fundamentalmente en contextos comunitarios. Sin duda esta es una cuestión a tener presente en el análisis de cómo aluden a la forma en que los lazos colectivos atraviesan sus experiencias y proyectos. También para pensar los límites con que sus posiciones y deseos son extensibles a otras mujeres migrantes en otras situaciones (por ejemplo, menos interpeladas por estos lazos).

Recurro a los testimonios en dos momentos distintos del texto: primero, para diferenciar las posiciones de mujeres de distintas generaciones; luego, para profundizar en los recorridos biográficos de tres jóvenes. En este último caso la información sobre las jóvenes se enriquece al ubicar sus relatos aludiendo al conocimiento previo de antecesores.

4 Tanto el trabajo de investigación como las experiencias de intervención y transferencia vienen siendo sostenidas en forma colectiva por integrantes de equipos de la UBA y el Conicet bajo mi coordinación. Entre otros destacó el trabajo colaborativo con la Dra. María Laura Diez. Muchos de los registros que sirven de base a este texto fueron realizados en conjunto con ella.

EL BARRIO LAMBERTUCHI DE ESCOBAR

La migración boliviana a Argentina es histórica, pero los arribos con fines de radicación se incrementaron notablemente a fines del siglo XX y principios del XXI. La población boliviana que arribó a Escobar, sobre todo a partir de la década de 1980, es parte de esta tendencia.

El barrio Lambertuchi se ubica a 3 km del centro de Escobar. En distintos aspectos puede ser caracterizado como un territorio donde se cruzan múltiples territorialidades.

La población de Bolivia procede mayormente de distintas localidades de Potosí. En general la movilidad se asocia a dificultades económicas en el territorio de origen y expectativas de mejoramiento social en Argentina. En los primeros años se insertó sobre todo en la producción en quintas y viveros (en muchos casos como peones y arrendatarios), luego en mercados de productos hortícolas, ferias de vestimenta y comidas de la CBE o en comercios privados del barrio. La Colectividad obtiene su personería jurídica en 1991; con alrededor de 1.800 socios, es una de las organizaciones de migrantes más grandes de Argentina. Para ser socio se debe mostrar ascendencia boliviana hasta la tercera generación. La Colectividad administra mercados que suponen importantes posibilidades de inserción laboral, en gran medida entre la población joven;[5] además sostiene diversas actividades vinculadas a la sociabilidad, muchas de las cuales convocan especialmente a los niños y jóvenes de familias bolivianas: equipos de fútbol, una radio comunitaria, clases de danzas folklóricas, una escuela de adultos. Los diversos emprendimientos y actividades hablan de un colectivo que apuesta fuertemente por el arraigo y la permanencia. En otros trabajos analizamos cómo la tendencia al fortalecimiento comunitario coexiste con procesos de movilidad económica de algunas familias y legitimación de la jerarquía; advertimos también la distinta capacidad de familias y referentes de las organizaciones de mantener vínculos económicos y políticos con Bolivia (Diez y Novaro 2023). Así, el proceso migratorio ha impactado en una articulación ya compleja en los territorios de origen entre lealtades comunales y la diferenciación interna.

Registramos también cambios en la articulación con la población no migrante y las autoridades locales argentinas: de situaciones de discriminación explícita a un contexto que en los últimos años muestra una creciente proximidad con las autoridades municipales e instituciones de gobierno local. Junto a ello registramos la expresión, muchas veces larvada y otras explícita, de prejuicios muy instalados en Argentina hacia esta población. Ello se corresponde con la alternancia de apertura y encapsulamiento de la población boliviana en la relación con los no bolivianos.

5 Procesamientos propios indican que se trata de una población que, al menos hasta 2010, sostenía una alta tasa de ocupación en el mercado de trabajo en comparación con la nativa (Enría *et al.*, 2019).

En cuanto a la oferta educativa, en el barrio hay dos escuelas primarias y dos escuelas secundarias públicas y una escuela primaria privada. La escuela primaria y la secundaria más cercanas a los terrenos de la Colectividad y más asociadas a la matricula boliviana (sobre la que en ocasiones se realizan afirmaciones muy sobredimensionadas) presentan algunos problemas edilicios y cierta inestabilidad del equipo directivo. La escuela más lejana es considerada por muchos habitantes del barrio como de mayor prestigio y el ingreso es muy demandado, como también lo es a una escuela técnica pública ubicada en camino al centro de Escobar. Algunas familias en situación socioeconómica relativamente más estable optan por enviar a sus hijos a escuelas privadas más o menos lejanas al barrio. Me he detenido en el análisis de esta oferta diferencial, en las representaciones de los docentes sobre la población boliviana, en las dificultades de las escuelas para dar lugar a la condición transnacional de muchas familias, en los vínculos de los docentes con las familias migrantes, y en cómo la población boliviana se ubica frente a esto y construye sus expectativas y demandas educativas (Novaro, 2022b). En Escobar además hay un polo educativo, un polo de educación superior. Este panorama se completa considerando, por un lado, como ya decíamos, la alta valoración de la escuela en las familias bolivianas, pero, simultáneamente, la desigualdad en los tránsitos escolares entre la población nativa y la migrante del barrio.[6]

IDENTIFICACIONES Y DINÁMICAS DE GÉNERO Y GENERACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES DE MIGRANTES

Se trata, como queda en evidencia en el punto anterior, de población que se encuentra fuertemente organizada en torno a su origen nacional. La Colectividad es, además de un espacio de trabajo y socialización, una instancia asociada a la continuidad de la pertenencia al colectivo boliviano. Pueden ser socios bolivianos, hijos y nietos de bolivianos. Lo mismo plantea desafíos a la continuidad futura. En distintos momentos he conversado con referentes de la CBE preocupados por lo que sucederá luego de la tercera generación. Las expectativas de continuidad de los adultos hacia los jóvenes se expresan de modo diferente de acuerdo a los lugares de procedencia de Bolivia, los lazos que se han mantenido con los territorios de origen, la mayor o menor participación en la organización, la situación socioeconómica de las familias. A pesar de la variedad se registran con recurrencia los deseos de que los niños y jóvenes conozcan las localidades de origen familiar, se sumen a espacios laborales y recreativos comunitarios, hagan sus parejas con bolivianos o descendientes y reproduzcan prácticas y estilos de interacción que

6 Se registra una alta cantidad de población migrante del barrio que nunca asistió a la escuela y altas tasas de analfabetismo, sobre todo en las mujeres mayores de 25 años. En las cifras nacionales se advierten desigualdades en la asistencia de nativos y migrantes al último tramo de la enseñanza secundaria, como así también de inserción en el nivel terciario/universitario.

se asocian a "lo boliviano". Entre otras cosas he registrado el énfasis con que se transmite a los niños y jóvenes el valor del esfuerzo, el estudio y el trabajo, expresiones en las que parece jugarse tanto la expectativa de continuidad colectiva como de éxito social. Adultos y jóvenes tienen una relación evidentemente distinta con el territorio de origen, en tanto los últimos no han vivido, y en algunos casos no conocen, en las localidades de procedencia; no obstante Bolivia representa una referencia importante para ambos. He advertido en otros trabajos la fuerte interpelación en espacios comunitarios a que los *descendientes sigan siendo bolivianos* junto con la expectativa de que *sean alguien en la vida*. Esto último se expresa, entre otras cosas, en el deseo de que se incluyan con éxito y realicen trayectorias escolares largas (Novaro, 2022a). Me pregunto aquí como estas expectativas intergeneracionales están atravesadas por las relaciones de género, atendiendo en particular al lugar de las mujeres y sobre todo de las jóvenes.

También he registrado como en la CBE los sujetos alternan posiciones que refuerzan roles tradicionales de género (asociando las mujeres a la crianza y el cuidado), e incluso visiones fuertemente sexualizadas, con otras que ponderan el lugar de las mujeres en las luchas históricas y presentes (Novaro, 2022, 2025). Un aspecto a destacar es la creciente responsabilidad de las mujeres en lugares directivos de la CBE. Ciertamente los "fundadores" de la institución, a los que suele darse un lugar destacado en festividades y cuya muerte es objeto de culto, son hombres; pero la situación ha ido cambiando sobre todo los últimos años. Las mujeres pasaron a ocupar lugares cada vez más centrales: en 2017-2018 el cargo de presidenta fue ejercido por una mujer; también ocuparon otros lugares estratégicos en la institución. No obstante, vale destacar que muchas veces estos cargos están habilitados para las mujeres por haber tenido "un padre fundador" (de la institución) y porque sus hermanos no pueden hacerse cargo. Además de la CBE, existen otras organizaciones de migrantes en el barrio. He trabajado con dos encabezadas por mujeres. Una es la Asociación de Mujeres Bolivianas de Escobar (en adelante, la Asociación), institución activa desde los primeros años de 2000 hasta cuando recientemente falleció su fundadora. Hoy sus hijas, junto con socios del barrio, procuran garantizar su continuidad. Es una organización mucho más pequeña que nuclea sobre todo mujeres mayores. Esta institución recupera y recrea formas de participación política de Bolivia (los llamados Clubes de Madres), convocando sobre todo para actividades de promoción social y cultural. Cuando las conocí en 2012 se juntaban una vez por semana a tejer, cocinar, hablar en quechua, prepararse para las festividades, gestionar la documentación. En 2014 el domicilio de la presidenta comenzó a funcionar como una sede educativa del plan Fines y la dinámica de la institución cambió. La otra organización es la Asociación Civil Fuerza Latinoamericana, con cuya presidenta conversamos repetidas veces. La organización se consolida en el 2021 como cooperativa. Se asocia al trabajo colaborativo, sobre todo de mujeres en los viveros y en un centro de venta.

El lugar de las mujeres en ámbitos domésticos familiares da cuenta de continuidades y transformaciones significativas en torno a la asignación tradicional de roles (como veremos en los testimonios): pautas de casamiento donde los

mandatos de "casarse entre bolivianos" permanecen entre las generaciones adultas y son relativamente desafiados por las jóvenes, responsabilizaciones por la crianza que continúan centradas en las mujeres, tendencia entre las jóvenes a demorar la maternidad.

En este contexto de continuidad y cambios en las relaciones de generacionales y de género, la escuela se vincula a aspectos contradictorias. Por un lado, constituye un espacio deseado y asociado al mejoramiento de la situación socioeconómica de la familia y de las trayectorias colectivas. Se registra en diversas situaciones el proyecto familiar, acompañado por la CBE, de que los "descendientes" sigan trayectorias educativas más largas que sus antecesores que les permitan distanciarse de historias de pobreza y discriminación; en los primeros años de la investigación esto estaba asociado a dejar el trabajo en las quintas. Pero el tránsito por la escuela es al mismo tiempo vivido como peligro de discontinuidad de ciertas pautas familiares y de la pertenencia al colectivo.

En las familias la continuidad de los estudios universitarios de sus hijos es una aspiración recurrente; en la CBE se advierte en un sentido cercano la preocupación por la profesionalización de sus socios y referentes. De todas formas, por ahora, incluirse y sobre todo permanecer en los niveles educativos más altos parece una posibilidad solo para las jóvenes de algunas familias.

Las escuelas de la localidad, si bien alternan situaciones de proximidad y distancia, sujetos más y menos permeables al afuera, en general han dialogado poco con un colectivo que presenta los dilemas identitarios, generacionales y de género mencionados. Desde estos dilemas la articulación con el discurso estatal argentino en torno a la formación e identificación de las jóvenes generaciones resulta compleja. La construcción de diálogos y puentes sigue siendo parte de la agenda de familias, organizaciones y escuelas.

MUJERES MAYORES, ADULTAS Y JÓVENES. EXPERIENCIAS FAMILIARES, COMUNITARIAS Y ESCOLARES DE TRES GENERACIONES

Para atender la dinámica generacional puede resultar útil presentar un esquema que, más allá de simplificar realidades muy diversas, ubica (procurando no fijar en forma estática) las posiciones y relaciones entre lo que estudios sobre generaciones han definido como antecesores, contemporáneos y sucesores, como tres generaciones que comparten un presente histórico.[7] En la población boliviana de Escobar estos tres grupos corresponden con distintas inserciones laborales (que casi siempre se organizan alrededor de las actividades de la CBE) y nivel de acceso

7 En otros trabajos he profundizado en estos tres grupos generacionales (Novaro, 2022a). Incluyo ahora la atención a la situación de las mujeres.

a la escolaridad, que en generales incrementa en los más jóvenes.[8] Sus vidas además están cruzadas de distinto modo por los cambios en la normativa migratoria y educativa en el país.

a) Se puede distinguir una primera generación de mujeres, hoy mayores de sesenta, que arribaron generalmente con sus maridos o su familia en los últimos años del siglo pasado. Procedentes muchas de ellas de localidades rurales, trabajaron en quintas "acompañando" el trabajo de sus maridos de peones o pequeños arrendatarios, o en el comercio informal; muchas se fueron insertando en emprendimientos familiares de comercialización de verduras, ropa y comida en los mercados de la CBE. Acompañaron también el activismo de sus maridos en la consolidación de esta organización. Muchas habían cursado en Bolivia solo los primeros años de la escuela primaria.[9] Algunas de ellas en las primeras décadas de 2000, en un contexto de ampliación de la oferta educativa, reforzaron su alfabetización o completaron sus trayectorias escolares primarias en planes educativos alternativos como Fines.

b) Un segundo grupo generacional refiere a mujeres que en algunos casos nacieron y pasaron sus primeros años en Bolivia, otras venidas muy pequeñas o nacidas en Argentina con sus familias recientemente arribadas. Muchas recuerdan los primeros años en el trabajo "duro" de las quintas. En general se insertaron en actividades de venta vinculadas a la Colectividad o en emprendimientos comerciales de la zona. Algunas, sobre todo las que tienen padres "fundadores" o primeros socios de la CBE, se incluyeron en actividades de la CBE y en los últimos años en cargos de responsabilidad en la institución. Van completando su formación primaria y cada vez más la secundaria; comenzaron a cursar trayectos terciarios, sobre todo en docencia y enfermería. El grupo llega a la adultez en un contexto de relativa ampliación de los derechos migrantes y de la oferta educativa.

c) El tercer grupo representa a jóvenes hijas de padres bolivianos, nacidas y criadas en Argentina, o sea *bolivianas de segunda generación*. Se van insertando en el trabajo en nichos muy diversos. De niñas muchas generalmente en actividades de la CBE (sobre todo festividades, grupos de danza, desfiles); algunas de ellas siguen vinculadas a la institución. Completan su escolaridad secundaria y en muchos casos proyectan continuar su formación en el nivel superior. Se trata de un grupo generacional que va creciendo en un contexto de cierta ampliación de derechos y legitimación de la presencia del colectivo en Argentina, pero que en los últimos años ve desafiada esa situación (sobre todo como parte de familias migrantes) ante un discurso y medidas gubernamentales restrictivas.

8 La asociación de las generaciones a diferentes situaciones laborales y educativas se sostiene tanto a partir de los registros etnográficos como de información estadística (Enria *et al.*, 2019).

9 Entre la población adulta proveniente de Bolivia que reside en el barrio, alrededor del 40% no completó el nivel primario. Este porcentaje alude mayoritariamente a la situación educativa de los adultos mayores de sesenta años (Enria *et al.*, 2019).

En los primeros años de la investigación conversé sobre todo con las mujeres mayores de la Asociación de Mujeres Bolivianas de Escobar. Sus testimonios representan el primer grupo generacional. Relataron recurrentemente las situaciones de pobreza en Bolivia; muchas de ellas proceden de zonas de Potosí donde la crisis de la minería y la contaminación de las aguas y los suelos desafía las posibilidades de reproducción. Hablaron también de la decisión migratoria asociada a las mayores posibilidades económicas en Argentina y lo difícil de los primeros años aquí, las situaciones de pobreza y discriminación, lo agotador del trabajo en las quintas. Muchas reprodujeron visiones tradicionales de género ("la casa como el ámbito de la mujer", la atención a las necesidades de los maridos), al tiempo que valoraron las mayores posibilidades laborales y educativas de sus hijos e hijas. Asociaron los límites en su propia escolaridad a responsabilidades en el cuidado de hermanos, restricciones y temores de sus padres que no las dejaron continuar los estudios, o a que se casaron jóvenes y debieron abandonar la escuela.

Con las mujeres adultas (mayores de treinta, menores de sesenta), el contacto fue casi siempre en espacios de la CBE. Sus relatos aluden a puntos de continuidad y de quiebre con sus antecesoras. Como decía antes, fueron asumiendo lugares de responsabilidad en las organizaciones protagonizando un recambio generacional (y también de género) con respecto a las autoridades originales. Sus trayectorias educativas son más largas que las de sus madres y abuelas, pero en ocasiones quedaron truncas con relación a sus proyectos y deseos. Algunas cuentan que debieron insistir ante la negativa de sus padres a que siguieran estudiando: "nos dejaban hasta la primaria", "tenían miedo", "nos tenían en casa", "nos cuidaban mucho". Su continuidad en la escolaridad es en estos casos recordada con emoción y asociada a una ruptura con el mandato paterno. En el caso de aquellas que siguieron alguna instancia de la formación superior, esta también parece haber sido negociada y acordada con sus padres.

En cuanto a las jóvenes (menores de treinta), el contacto con ellas fue mayormente en espacios de la Colectividad, en algunos casos iniciado en encuentros casuales; en otros, a partir de vínculos previos con sus padres y madres. Si bien todas refieren al deseo de su familia de que Bolivia las siga interpelando, la fuerza de esto es muy variable. Muchas de ellas continúan siendo interpeladas por lo boliviano, sobre todo en el tránsito por espacios de socialización y en el terreno expresivo y recreativo: la participación en fiestas y grupos de baile es una constante. Si para ellas esto implica o no sentirse parte del colectivo, es un tema abierto y que parece tener distintas resoluciones. Si bien muchas de las jóvenes con las que conversé no trabajan en los emprendimientos productivos de la CBE, muchas tuvieron en algún momento experiencias laborales vinculadas a la institución: como ayudantes en los puestos familiares de venta, como noteras en la radio o productoras de un programa, apoyando la organización de las festividades colectivas. En general estas jóvenes no proyectan su futuro laboral en la Colectividad, pero no dejan de estar vinculadas a esta. Mantener esos vínculos, según ellas, es motivo de mucho orgullo y aliento de sus padres.

Resulta interesante destacar que las experiencias comunitarias suelen tener como sustento el recuerdo de vivencias infantiles familiares en la CBE, por ejemplo, haber bailado y desfilado de niñas en las fiestas en grupos referenciados en las localidades de origen de sus padres; pero también registré que las experiencias comunitarias se sostienen por iniciativa de las propias jóvenes cuando crecen. Se advierte así su propia decisión para aprender bailes bolivianos, integrarse a una fraternidad, viajar por Bolivia, apoyar el trabajo de la radio, asistir con sus pares a las fiestas comunitarias.

En sus espacios de socialización alternan situaciones que las vinculan con bolivianos y descendientes y otras que las ponen en relación con argentinos. He registrado cada vez más los noviazgos y parejas más o menos estables con jóvenes de familias argentinas, cuestión que en algunas familias bolivianas es tema de preocupación.

Así, de a poco asumen responsabilidades adultas atravesadas por múltiples interpelaciones como argentinas descendientes de bolivianos.

En general terminan el secundario y, en algunos casos, proyectan su inserción en la educación superior. Sostener este proyecto no es sencillo y parece depender en gran parte del apoyo familiar y la posibilidad de dilatar el ingreso al mercado laboral. En los casos en que son la primera universitaria de la familia (para nada excepcional), los padres, según sus testimonios, se muestran orgullosos de que puedan hacer "lo que ellos no pudieron".

TRES JÓVENES *DESCENDIENTES*: ENTRE *SEGUIR SIENDO* Y *SER ALGUIEN* EN CLAVE DE GÉNERO

Comparto a continuación los relatos de tres jóvenes mujeres de familias bolivianas que crecieron en Escobar; las tres pertenecen a familias vinculadas a la CBE y han transitado la educación superior.[10] En sus recorridos incluyo referencias a la trayectoria de sus padres, los mandatos de género, las experiencias de movilidad, sus espacios de sociabilidad, la participación en actividades organizadas por la CBE, el modo en que ciertas prácticas asociadas a "lo boliviano (como la lengua quechua y las danzas andinas) las interpelan; me detengo en las expectativas educativas de sus familias, el apoyo que estas dieron a la continuidad de los estudios de las jóvenes, los proyectos educativos y profesionales de las tres. Sin duda la cercanía de sus padres a la CBE es un aspecto a tener en cuenta para pensar la particularidad de sus historias y proyectos. Veremos que sus testimonios hablan

10 Sobre la primera de ellas he trabajado en textos previos (Novaro, 2022, 2025). Traigo aquí su testimonio, centrado en la simultaneidad de sus prácticas comunitarias y sus proyectos formativos y laborales. En los otros casos se trata de contactos profundizados en 2024 y 2025 que, desde lugares comunes en algunos aspectos al primer relato y distantes en otros, también ilustran la simultaneidad de referencias a lo comunitario y proyectos de formación y desarrollo profesional.

tanto de vidas cruzadas por la referencia comunitaria (situación no necesariamente replicable en otras localidades y tampoco extensible a todos los jóvenes de familias bolivianas de Escobar) como de procesos que, en distinta medida y de diferentes modos, interpelan en forma recurrente a los jóvenes hijos de padres migrantes: su lugar en las apuestas familiares, sus identificaciones entre los territorios de origen familiar y el territorio donde viven, sus proyectos individuales de formación y ejercicio profesional, aspectos ligados a la identidad juvenil.

Las tres ilustran distintos alcances de la formación superior: una trayectoria interrumpida en el primer caso, otra finalizada en el segundo y la última en curso. Su vinculación con los mandatos familiares y comunitarios también es diversa, alternando entre apuestas por seguir sosteniendo la referencia a Bolivia y "no dejar las cosas atrás", y un mayor distanciamiento.

EL "EMPUJÓN" DE LOS CONCURSOS Y LA RADIO DE LA CBE DESDE UN PROYECTO "EMPRENDEDOR". LA TRAYECTORIA DE ROCÍO[11]

Rocío tiene 29 años. La conocí en el festejo del Día de la Independencia de Bolivia en 2019. Al año siguiente, hicimos una entrevista para la radio. Volvimos a cruzarnos numerosas veces en fiestas y eventos organizados por la CBE y en contactos por whatsapp. Realizamos con ella otra entrevista en 2024.[12]

Rocío nació en Mendoza, pero vive en el barrio Lambertuchi desde los dos años. Sus padres vienen de la localidad de Tapchiquira del departamento de Potosí, donde trabajaban en el campo. Cuando se instalaron en Escobar comenzaron trabajando en viveros de la zona, primero ayudando a parientes y luego como dueños. La percepción de Rocío sobre la situación familiar es que sus padres "siempre laburaron, pero no pudieron despegar".

Su padre integra una comparsa sikuri. Tuvimos también intercambios con él. Se mostró muy preocupado por la falta de interés de los jóvenes por "aprender nuestra música". La familia participa activamente en las festividades organizadas por la CBE.

Roció en muchas situaciones mostró un conocimiento preciso de situaciones familiares como la migración, la movilidad entre distintos territorios, los emprendimientos familiares. Viajó a Bolivia con su familia y más grande sola. De pequeña ayudaba a sus padres en el vivero familiar los fines de semana, pero ahora "no se ve" en ese trabajo.

Comentó en detalle su inclusión en prácticas de la CBE como las danzas (en familia y luego sola), los concursos de belleza, la radio, la organización de

11 Se reproduce su nombre con su previa autorización.

12 La entrevista de 2019 fue realizada en conjunto con Julieta Ferreiro; la de 2024, con María Laura Diez.

eventos festivos. Cuando se le preguntó qué la mueve a sumarse a estas prácticas, comentó que quiere seguir "acompañando" para que "no se muera la parte del campo... no dejar las cosas atrás". Contó también que cuando tuvo que salir en representación de la CBE (al haber sido seleccionada en un concurso de belleza) y cuando comenzó a colaborar con la radio "fue un empujón muy importante" para vencer la timidez, cosa que en su opinión la ayudó mucho "también en la parte profesional"; su familia la apoyo con estas responsabilidades: "estaban orgullosos". Hoy vive en el centro de Escobar con su pareja: "un argentino".

A pesar de distanciarse de los espacios laborales de su familia y la CBE dice sentir familiaridad con su trabajo, ya que asesora a familias sobre créditos para una financiera y "mis papas son emprendedores, gran parte de la comunidad boliviana es emprendedora".

Rocío hizo la primaria en la escuela del barrio que muchas familias consideran de mayor prestigio y el secundario en la escuela técnica de Escobar (un espacio altamente demandado entre las familias de la CBE). Según su testimonio esta última era difícil, pero le fue bien: "soy buena con los números". Al terminar el secundario ya no tuvo apoyo para continuar los estudios; comenzó a trabajar en un *call center* y en distintas empresas y comercios de la zona. Se anotó dos veces en cursos universitarios que debió abandonar por problemas de horarios. Continuó su formación a través de cursos en la empresa donde trabaja y en forma privada para "progresar y mejorar mi perfil profesional" (inglés, oratoria, vocalización, finanzas).

El deseo de superación está muy presente en su discurso, también el de autonomía e independencia económica; su relato muestra cambios con relación a sus antecesores (realizó una trayectoria más larga que sus padres). Sin embargo, muestra también límites en estos cambios: la interrupción de la formación superior da cuenta de los límites de los procesos de continuidad educativa para las jóvenes de familias migrantes en situaciones de relativa limitación económica y discontinuidad del apoyo familiar.

Si bien muchas situaciones la ponen en relación con la Colectividad y, como vimos, destaca todo lo que le aportó ese vínculo en su crecimiento, también se distancia en muchos sentidos, sobre todo, por su aspiración a formarse y tener una inserción laboral distinta a la familiar y proyectar su profesionalización en empresas no vinculadas a la Colectividad. Comenta las presiones que percibe: "los bolivianos pretenden que los hijos sigan el legado de los padres, que se hagan cargo del negocio". Destaca, repetidas veces (distanciándose de ciertos estereotipos tradicionales de género), la expectativa de los mayores de que las mujeres se casen y tengan hijos y lo importante que para ella es no depender de la familia o de la pareja. Esta combinación de cercanía y distancia con lo comunitario y las expectativas tradicionales de género le permiten mantener vínculos, pero distanciarse de mandatos que cuestiona. A su modo, *seguir siendo* parte del colectivo boliviano y proyectar *ser alguien* asociado a la independencia y su proyecto de crecimiento profesional.

TENGO TODO PARA PODER DECIDIR SOBRE MÍ MISMA, COSA QUE NO TUVO MI MAMÁ, NI MUCHO MENOS MI ABUELA. LA TRAYECTORIA DE BEATRIZ[13]

Beatriz tiene treinta años. También la conocí en una festividad de la CBE. Me reconecté con ella a través de su padre (J., con quien nos conocemos hace ya muchos años), que también me presentó a su madre; o sea que en este caso la trayectoria se enriquece con testimonios de tres generaciones. Tuvimos con Beatriz una extensa entrevista en 2024 y mantuvimos algunos intercambios posteriores por whatsapp.

Beatriz creció en Escobar, pero hoy vive con su abuela en la ciudad de Buenos Aires. Su padre vino de pequeño de Cochabamba. Es un participante activo de la CBE. La mamá de J. (abuela de Beatriz) fue maestra en escuelas rurales de Bolivia. Vino a Argentina con su esposo y sus cinco hijos. "Me preocupaba el futuro de nuestros hijos... vinimos para sus estudios y mis hijos no terminaron... todo por las chicas" (refiriéndose a las novias). Diversos comentarios de la abuela paterna de Beatriz refuerzan el valor del trabajo, el esfuerzo y la proyección de una trayectoria familiar de ascenso social. J. comenzó a estudiar industrialización de alimentos en una universidad pública, pero abandonó. "Después de eso, me lancé a los negocios" (refiriéndose a la empresa familiar). Trabajó en el barrio de Once, vivió en Laferrere cuando se casó. La abuela paterna de Beatriz insistió para que se mudaran a Escobar. Este parece un hito importante en la historia familiar:

> ... se mudaron a Escobar, gracias a mi abuela, que veía un futuro ahí. A menudo pienso en lo que habría pasado si nunca me hubiera mudado y hubiera crecido en Laferrere, sería diferente ahora, tengo primos que están allá, tienen trabajo, pero ninguno de ellos estudia, es otra realidad.

De su infancia en Escobar Beatriz recuerda los campeonatos de fútbol en la CBE, pero gran parte de sus espacios de formación y socialización fueron otros: estudió inglés, música, cursó la primaria y la secundaria en escuelas privadas fuera del barrio Lambertuchi. Luego de vivir en el barrio la familia se mudó al centro de Escobar. Interrogada por si compartía alguna de las actividades formativas de su infancia con otros jóvenes de familias bolivianas comentó: "era una cultura diferente... dejan de lado algunas actividades, veo muchos chicos de mi edad que están más involucrados en el comercio, la venta de ropa o de comida".

El padre de Beatriz comento a propósito de la asistencia de sus hijos a escuelas privadas que da "mucha prioridad a la educación".

Beatriz sostiene que siempre le gustó la escuela y fue muy buena alumna. Cuando le pregunté qué había significado para su familia apoyarla en estudios universitarios en una universidad privada, conectó su formación con la dinámica familiar:

13 Su nombre ha sido modificado.

> ...fue mucha presión... yo era la primera de mis padres... en terminar la universidad y obtener un título universitario..., además la universidad era muy cara, para decirlo, debo salir adelante porque hay dólares que se perdían, los primeros años hasta que nos pusimos bien financieramente con eso, fue muy difícil. Muchos de mis primos no estudiaron, se fueron a los negocios como el resto de mi familia, entonces, si algo pasaba, yo iba a tener ese apoyo (en la empresa familiar), pero eso no era lo que quería...

Actualmente está realizando una especialización y trabaja como médica.

Interrogada sobre sus proyectos futuros, aludió a cuestiones relacionadas con su especialización profesional y la posibilidad de tener un buen ingreso: "... sé que tengo muchos privilegios, la educación, la independencia económica, tengo todo para poder decidir sobre mí misma, cosa que no tuvo ni mi mama ni mucho menos mi abuela".

El testimonio de Beatriz ilustra varios de los procesos que mencionamos anteriormente: una dinámica familiar que apuesta por la mejora social y el acceso a niveles educativos más altos. La mejora económica (asociada en parte a un cambio en el lugar de residencia y la mudanza a Escobar) permite respaldar las empresas productivas y planificar una larga escolaridad para los descendientes. Su larga formación es bastante inusual entre las familias de la localidad. En las palabras de Beatriz, sobre todo, podemos ver el reconocimiento de cómo su "éxito" escolar y profesional fue respaldado por el apoyo familiar y sus propias capacidades, así como su diferenciación explícita de las trayectorias de otros bolivianos e hijos de bolivianos que priorizan la inserción profesional.

ENTRE EL APRENDIZAJE DEL QUECHUA Y EL MANEJO DEL DRON: FORMAS DE ESTAR EN LA CBE Y DE *CREAR A PARTIR DE LO QUE TE PASÓ*. LA TRAYECTORIA DE CANTU

Cantu tiene 22 años.[14] Con ella hablé en varias oportunidades y compartimos distintas situaciones: un almuerzo en la CBE, un programa de radio, una entrevista, intercambios por whatsapp.[15]

Sus padres nacieron en Tupiza y pasaron su infancia y primera juventud en el campo. Su abuelo era profesor rural. Su padre vino en 1986 a estudiar medicina en Córdoba, siguiendo el camino que sus hermanos habían hecho años anteriores. Es miembro activo de la CBE, ha ocupado cargos en la institución y tiene hace varios años un programa en la emisora de la institución. Es un profesional reconocido en el barrio por atender gente de la Colectividad. La madre de Cantu también vino de Tupiza y trabajó primero como empleada doméstica; comenzó la carrera de bioquímica que debió abandonar y es enfermera.

14 Su nombre ha sido cambiado. Cantu es un nombre quechua.

15 Esta se realizó junto con M. Laura Diez.

Luego de irse de Córdoba, sus padres vivieron un tiempo en Fuerte Apache y después se instalaron en Escobar, donde, en palabras de Cantu, como había tantos residentes de Bolivia, su papá podría tener clientes. Cantu nació en esta localidad y sigue viviendo en el barrio Lambertichi.

Los vínculos de Cantu con la CBE se mantuvieron a lo largo de los años. Recuerda las visitas a la feria de pequeña, la participación en las festividades. Bailó con la comparsa Tupiza. Ya más grande se sumó a una fraternidad El tinku. La radio de la Colectividad también es un espacio donde ha tenido una presencia activa. "Ayudaba" a su papá con su programa: "por la facultad dejé de ir, pero como que siempre estuve ahí metida". Colaboró también con el operador de la radio en cuestiones técnicas y ayudó en la transmisión de las festividades, la difusión en redes y el uso del dron.

Los saberes y prácticas que la ligan a Bolivia están fuertemente presentes en su vida familiar: la historia de Bolivia y las persecuciones políticas durante los gobiernos dictatoriales son, según contó, tema de conversación cotidiana en su casa. Durante un tiempo estudió quechua; también lo hace su hermana.

Cantu viajo varias veces a Tupiza, tiene familiares allí. Hablo de "el choque" que siente, ya que según ella allí hay muchos prejuicios.

En cuanto a sus espacios de socialización destacó sus contactos fluidos con gente de otros países de Latinoamérica a partir de su asistencia al secundario y la universidad. Dice que con la gente de su carrera se siente más cercana, hay más conexión, "como que nos entendemos mejor".

La trayectoria escolar de Cantu debe abordarse considerando que, a diferencia de los testimonios anteriores, tanto sus padres como sus tíos y primos han transitado y terminado la universidad.

Hizo la primaria y la secundaria en colegios privados de Escobar. En este último caso, en una institución donde, según ella, asiste "gente acomodada… personas importantes de Escobar": "Todo esto con la esperanza de mis papás de que, bueno, de que nosotros íbamos a seguir el camino de ellos" (se refiere a la carrera de Medicina, que es la que siguió su hermana).

En cuanto a la elección de la carrera, para ella no fue fácil comunicar a sus padres que seguiría otro camino. El apoyo de sus padres fue fundamental para la continuidad de la carrera. En esto su madre fue una figura clave:

> Porque mi mamá nunca pudo terminar sus estudios de la universidad. A ella le hubiera encantado [tener] la oportunidad que tuvo mi papá de venir acá, tener gente que les diera una mano para poder estudiar. Entonces, siempre nos decía: nadie te va a quitar tu título, nadie te va a quitar esa profesión que vos tenés… es como siempre quisieron tirar para que nosotras estudiemos, que capaz no nos dediquemos a trabajar.

Con sus compañeros de facultad armó una productora, Brújula sur, "como es todo tirando para América del Sur". Pensando el tema de su tesis (ya próxima) menciona el interés por el cine latinoamericano, dice que le gustaría hacer algo sobre

hijos de inmigrantes o personas que vienen: "como uno crea en base a sus vivencias y todo lo que vivió y cómo todo eso, lo que te pasó, lo podés transformar y crear a partir de eso... cómo cada uno habla a partir de sus experiencias y también de dónde venís y de cómo querés transmitirlo".

La trayectoria de Cantu habla de la importancia del acompañamiento familiar para sostener sus estudios universitarios y demorar su ingreso al mercado de trabajo. También de su intención de mantener la sociabilidad en múltiples espacios (cercanos y lejanos a la CBE). La pertenencia de ella y su familia a la Colectividad parece haber sido uno de varios factores facilitadores de su crecimiento. Su formación y sobre todo su proyección profesional, sea en colaboración con la CBE o en otros espacios, parecen orientarse, en alguna medida, a partir de su trayectoria y la de su familia. Resulta destacable que sobre ello realiza una reflexión consciente, proyectando crear a partir de su experiencia.

CONCLUSIONES

Los testimonios y las situaciones registradas dan cuenta de que la oposición entre el mantenimiento de referencias comunitarias y los proyectos de desarrollo personal (que, por ejemplo, pueden incluir una escolaridad larga) no es ni necesaria ni lineal. En algunos casos lo comunitario constituye incluso un espacio de experiencias formativas que las jóvenes recuperan como parte de su trayectoria. Sin duda esto se vincula al tipo de organización comunitaria con la que trabajo, caracterizada por el fuerte dinamismo, el poder social y económico, la multiplicidad de emprendimientos, la preocupación por los "descendientes".

También es necesario dejar en claro que esto no implica presuponer la articulación armoniosa entre las tendencias comunitarias y el desarrollo personal de quienes adscriben a las organizaciones. La tensión se expresa en distintos aspectos, intensidades y estilos en las distintas generaciones. Los desafíos a las visiones de género tradicional y el distanciamiento con las inserciones laborales esperadas en los emprendimientos familiares y colectivos dan cuenta de ello.

Como en otros aspectos de la población migrante andina, las tensiones y contradicciones, más que resolverse, se expresan en la simultaneidad de distintos (y muchas veces no coincidentes) proyectos y apuestas. Así, las vidas de las mujeres parecen transcurrir atravesadas por los mandatos de *seguir siendo* y *ser alguien*.

Pero es necesario hacer algunas advertencias contra visiones que oponen estos mandatos.

Seguir siendo parte del colectivo no se resume en la imposición de proyectos tradicionales por la continuidad, y en ocasiones incluso se presenta como una condición que refuerza las trayectorias personales y facilita el cambio.

Por otro lado, *ser alguien* no se traduce solo en una apuesta individual desanclada de proyectos familiares y colectivos de ascenso social. Más bien hemos visto que en estas jóvenes contar o no con apoyo familiar fue fundamental para sostener (o interrumpir) la formación.

La tensión-complementación entre la continuidad de las referencias comunitarias y los proyectos individuales no parece un tema exclusivo de la población migrante. La particularidad está dada por una historia fuertemente atravesada por la movilidad familiar y un presente construido en gran medida en referencia a lo colectivo, que carga de sentido "no dejar de ser" (bolivianas).

Las tres trayectorias muestran que los destinos de las hijas se construyeron atravesados por las vidas de sus antecesores, pero no están determinados linealmente por ellas. Sus palabras dan cuenta de dinámicas de continuidad y discontinuidad, de la recuperación relativa de un legado familiar y comunitario, pero también de la discusión con él en sus formas de socialización, experiencias educativas y proyectos futuros.

En síntesis, la situación analizada (no común entre la población migrante argentina pero tampoco excepcional) muestra un panorama donde la referencia a lo colectivo sostiene, en alguna medida y en algunos momentos de la vida, proyectos de autonomía y éxito individual que, en este contexto, también pueden ser pensados como parte del mejoramiento conjunto y un aporte para distanciarse como colectivo de las imágenes de victimización y privación.

Retomando palabras del inicio, es necesario señalar que estos caminos, además de corresponder con opciones, voluntades y capacidades personales de las tres, se dieron en un contexto de relativa ampliación de derechos para la población migrante (y sus familias). El panorama que hoy vive el país, y en gran medida el mundo, plantea el interrogante sobre cómo se transitarán las articulaciones y tensiones entre lo comunitario (vinculado en este caso a la continuidad de referencias al territorio de origen) y los proyectos familiares e individuales de inserción en los nuevos países.

Para finalizar volviendo a poner el foco en la escuela, entiendo que el modo en que los actores educativos se interroguen sobre presupuestos que construyen la imagen de la escuela en necesaria tensión con los mandatos familiares y comunitarios puede ser un buen punto para que las articulaciones mencionadas se potencien en proyectos de mayor inclusión e igualdad. En este sentido espero que el texto haya representado al menos un pequeño aporte.

REFERENCIAS

Abercrombie, T. (1991). "Articulación doble y etnogénesis". En S. Moreno y F. Salomón (comps.), *Reproducción y transformación* de las *sociedades andinas. Siglos XVI-XX* (pp. 197-212). Ediciones Abya-Yala.

Diez, M. L. y Novaro, G. (2023). Población boliviana en Argentina, desigualdad y lucha por la igualdad en contextos laborales y festivos. *Umbrales*, (40), 159-189.

Diez, M. L. y Novaro, G. (2024). La situación educativa de la población migrante en Argentina: reflexiones y preguntas al censo 2022 desde relevamientos etnográficos. *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina (OIM)*, (10), 37-52.

García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (3), 27-46.

Gavazzo, N. (2019). *Boliviantinos y argenguayos: una nueva generación de jóvenes migrantes e hijos de inmigrantes en Buenos Aires*. Grupo Editor Universitario.

Gil Araujo, S. y Pedone, C. (2013). "Políticas públicas y discursos sobre familia, migración y género en contextos de inmigración/emigración". En G. A. Karasik (coord.), *Migraciones internacionales. Reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea* (pp. 149-170). Ciccus.

Jiménez, C y Maggi, F. (2025). Desigualdades sociales en las trayectorias de movilidad internacional de estudiantes en universidades argentinas. *Perfiles Educativos*, *47*(nº especial), e62224.

Levitt, P. (2010). "Los desafíos de la vida familiar transnacional". En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s migrantes (coord.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos* (pp. 17-30). Iepala.

Magliano, M. J. (2013). Los significados de vivir múltiples presencias: mujeres bolivianas en Argentina. *Migraciones internacionales*, *7*(1), 165-195.

Magliano, M. J. y Romano, S. (2011). "El desarrollo y las migraciones femeninas en la agenda política sobre migraciones internacionales: universalismo etnocéntrico y colonialidad de género". En C. Pizarro (coord.), *Migraciones internacionales contemporáneas: Estudios para el debate* (pp. 39-62). Ciccus.

Malimachi Barral (2019). Experiencias de mujeres migrantes en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina*, (5), 47-65.

Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (62), 193-242. [1962]

Mohanty, Ch. T. (2003). *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Duke University Press Books.

Novaro, G. (2022a). Entre *seguir siendo* y *ser alguien en la vida*. Bolivianos y bolivianos de segunda generación en Argentina. *Migraciones, Publicación del Instituto Universitario de Estudios Sobre Migraciones*, (54), 1-20. https://doi.org/10.14422/mig.i54y2022.001.

Novaro, G. (2022b) (ed.). *Migración boliviana, identidades y educación en Argentina. Una historia tejida entre generaciones*. Editorial SB.

Novaro, G. (2025). Mujeres bolivianas en Argentina: cambios y continuidades en las relaciones de género y generación. En M. Yapu (coord.), *Aportes de la sociología y las ciencias sociales al bicentenario de Bolivia. Temas y problemas metodológicos* (pp. 85-110). El país.

Portes, A. y Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: the Story of the Inmigrant. Second Generation*. Russell Sage Foundation.

Rivera Cusicanqui, S. (2004). La noción de derecho o las paradojas de la modernidad poscolonial: indígenas y mujeres en Bolivia. *Revista Aportes Andinos*, (11).

Rodríguez, S, y López Ramírez, M. (2025) Presentación. En S. Rodríguez y M. López Ramírez. *Perfiles Educativos*, *47*(nº especial), 1-6, e62224.

Sassen, S. (2006). Inmigrantes en la Ciudad Global. Sitio de la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía [en línea]. https://www.incedes.org.gt › Master › sassenasetent

Sayad, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Anthropos. [1998]

Schutz, A. y Luckmann, T. (2009). Las estructuras del mundo de la vida. Amorrortu. [1977]

FUENTES

Diez, M. L., Novaro, G., Gonzalez, D., Hendel, V., Chiaravalotti, N., Fariña, F., Maggi, F., Martínez, L. V., Valencia, D. y Varela, M. (2023). *Estudiantes migrantes en la educación argentina. Aproximación a su situación, condiciones de acceso a la educación y trayectorias*. [informe técnico]. Ministerio de Educación de la Nación.

Enria, S., Jaureguizahar, M., Bortolotto, G. y Scasso, M. (2019). *Caracterización de la población migrante y boliviana de los barrios Lambertuchi y Bardessono, Partido de Escobar, Buenos Aires, Argentina* [Documento de trabajo].

Indec (2024). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos*. Indec.

Indec (2024, abril). Migraciones internacionales e internas. Edición ampliada. Indec.

Cintia Rodríguez Garat* y Sebastián Ernesto Segura**

Prácticas pedagógicas interculturales: registros y reflexiones sobre la alteridad migrante latinoamericana en la escuela. Un estudio de caso en una institución educativa pública bonaerense

RESUMEN

Este trabajo se propuso registrar y reflexionar sobre el abordaje pedagógico intercultural desarrollado en los niveles educativos obligatorios (inicial, primario y secundario) de una institución pública de gestión estatal del sudeste de la provincia de Buenos Aires. Nos motivó documentar las experiencias interculturales producidas en esta institución que presenta alta afluencia de estudiantes migrantes de la zona. Desde una perspectiva crítica, se analizaron las concepciones pedagógico-políticas que orientaron y organizaron las prácticas educativas interculturales en los distintos niveles educativos de la unidad académica. Se trató de una investigación exploratoria con enfoque cualitativo. Los instrumentos de recolección de datos propuestos fueron la entrevista en profundidad, la observación participante y la no participante. Las conclusiones del trabajo evidenciaron la necesidad de superar los supuestos nacionalizadores en las aulas y fortalecer la formación docente en los institutos superiores de formación docente. En efecto, el trabajo destacó la importancia de generar prácticas pedagógicas simétricas que garanticen el derecho a la educación y el diálogo interepistémico para los y las estudiantes migrantes.

* Doctora en Filosofía (UNLP), Magíster en Bioética (Flacso) y magíster en Filosofía (UNQ). Especialista en justicia epistémica, educación, salud intercultural y cambio climático en comunidades indígenas. Ha sido becaria del Fogarty International Center (EE.UU.) y de la Universidad de Bonn (Alemania), donde realizó una estancia de investigación posdoctoral (2025). Se dedica a la docencia e investigación. Filiación: FaHCE-UNLP. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6914-9565. Correo electrónico: cintiarodriguezgarat@gmail.com

** Profesor de Lengua y Literatura (ISFDyT Nº 59). Licenciado en Ciencias de la Educación (Unicen) –en instancia de entrega de tesis–. Docente del nivel superior en materias de la fundamentación en distintos ISFD de Gral. Madariaga. Filiación: ISFD Nº 169, General Madariaga, Argentina. Correo electrónico: seguraabc@gmail.com

PALABRAS CLAVE
Educación intercultural • estudiantes migrantes • prácticas pedagógicas • diversidad cultural • formación docente

Intercultural pedagogical practices: records and reflections on Latin American migrant otherness in schools. A case study in a public educational institution in Buenos Aires

ABSTRACT
This study aimed to document and reflected on the intercultural pedagogical approach developed in the compulsory education levels (early childhood, primary, and secondary) of a state-run public institution in southeastern Buenos Aires Province. We were motivated to document the intercultural experiences at this institution, which has a high influx of migrant students from the surrounding area. From a critical perspective, we analyzed the pedagogical and political conceptions that guided and organized intercultural educational practices at the different educational levels of the academic unit. This was an exploratory study with a qualitative approach. The proposed data collection instruments were in-depth interviews, participant observation, and non-participant observation. The study's conclusions highlighted the need to overcome nationalizing assumptions in classrooms and strengthen teacher training in Higher Teacher Training Institutes. Indeed, the study emphasized the importance of generating symmetrical pedagogical practices that guarantee the right to education and inter-epistemic dialogue for migrant students.

KEYWORDS
Intercultural education • migrant students • pedagogical practices • cultural diversity • teacher training

1. INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA

Partimos de pensar que el problema general que plantean las prácticas pedagógicas interculturales en los niveles educativos obligatorios (NEO, en adelante), así como el problema específico sobre las formas en que los/as estudiantes migrantes latinoamericanos/as participan de sus trayectorias escolares, constituyen problemáticas complejas que requieren abordajes transdisciplinarios sustentados en la reflexión crítica, el diálogo y el reconocimiento de la diversidad cultural. Desde esta perspectiva, el estudio buscó analizar las mejores formas de participación e intercambio entre saberes epistémico-culturales diversos. En la institución seleccionada para esta investigación se registró la presencia de estudiantes migrantes y de estudiantes argentinos/as hijos/as de migrantes

provenientes principalmente de Bolivia, Paraguay, Perú y Venezuela.[1] Asimismo, dicha presencia mostró variaciones entre los distintos niveles educativos que conforman la unidad académica, tanto en términos de matrícula como de visibilidad institucional. Esta heterogeneidad convirtió al caso en un espacio relevante para indagar cómo se desarrolla la implementación de prácticas pedagógicas interculturales en contextos escolares atravesados por dinámicas diversas de reconocimiento de la diversidad cultural. En Argentina, el marco normativo que encuadra las prácticas pedagógicas interculturales se encuentra delimitado por la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006) (LEN, en adelante) y, en nuestro contexto geográfico particular, por la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Nº 13.688 (2007).

Resultó sumamente relevante indagar en las formas que adoptaba el diálogo entre culturas en el marco de los NEO. En concreto, el trabajo buscó poner de relieve las posibles tensiones que se suscitaban entre "los supuestos nacionalizadores presentes en los discursos escolares" (Perrière, 2022) y la incorporación de la variable de reconocimiento de las diversidades culturales promovido por el plexo jurídico educativo nacional y provincial vigente.

La situación planteada manifestó la necesidad de reflexionar acerca de cuáles son las principales formas de mediación e intercambio cultural promovidas en las instituciones educativas. El objetivo del estudio consistió en analizar de qué manera el interjuego epistémico presente en las aulas se configuraba en relación con las esferas del ser-saber-poder (Walsh, 2013; Rodríguez Garat, 2022a). En este marco, se describieron las formas en que se llevaban a cabo las prácticas interculturales en los NEO de una unidad académica (UA, en adelante) de gestión estatal del sudeste de la provincia de Buenos Aires, que es integrada en una misma estructura institucional por los niveles inicial, primario, secundario y superior de formación docente, durante los ciclos lectivos comprendidos entre septiembre de 2021 y diciembre de 2024. Este marco temporal seleccionado nos permitió analizar las estrategias institucionales de acompañamiento a la permanencia y el egreso, y también aquellas vinculadas con la promoción de la participación de los y las estudiantes migrantes latinoamericanos/as. El período abarcó el desarrollo de las prácticas pedagógicas en presencialidad plena, es decir, aquellas que se plantearon luego de la emergencia sanitaria producida por la pandemia de SARS-COV-2.

En este contexto, la investigación buscó construir un registro documental sobre los desafíos que poseen los institutos superiores de formación docente (ISFD, en adelante) en el fortalecimiento de los aspectos vinculados con la educación

1 En este trabajo, la categoría *estudiantes migrantes latinoamericanos/as* incluye tanto a estudiantes nacidos en otros países de América Latina como a estudiantes argentinos/as hijos/as de familias migrantes latinoamericanas. Esta decisión analítica responde a que, en el ámbito escolar, las experiencias de identificación cultural, las formas de reconocimiento institucional y determinadas dinámicas de alterización no se circunscriben exclusivamente al lugar de nacimiento, sino también a trayectorias familiares, prácticas culturales y marcas sociales asociadas a la migración.

intercultural. En definitiva, sostenemos que el análisis de esta información resultó prioritario, pues entendemos que incidir en la formación docente es la base necesaria para producir verdaderas prácticas interepistémicas e interculturales en los NEO. En este contexto, resulta importante mencionar que, en este trabajo, el diálogo interepistémico se entiende como la interacción entre distintos sistemas de conocimiento culturalmente situados que disputan reconocimiento y legitimidad en el espacio escolar.

Los resultados de esta investigación aportaron elementos para reflexionar sobre distintas estrategias de enseñanza, concebidas como decisiones intencionales con fines predeterminados (Anijovich y Mora, 2009), que permitieron repensar y reformular los canales de diálogos interculturales e interepistémicos que deben ser abordados desde la formación docente inicial. Del mismo modo, como contribución al campo de las prácticas educativas, consideramos que este registro de las formas de propiciar la educación intercultural en los distintos NEO de la unidad académica permitió identificar líneas institucionales de acción. El análisis realizado permitió problematizar las barreras simbólicas que dificultan el acceso y el pleno ejercicio del derecho a la educación de los y las estudiantes migrantes en el espacio escolar.

De esta manera, el tema de investigación se centró en delimitar conceptualmente a qué nos referimos con el término *educación intercultural* y en describir los modos en que se desarrollaban estas prácticas pedagógicas interculturales en los NEO de la institución escogida en el período señalado. Este planteo nos permitió reflexionar tanto sobre las prácticas interepistémicas e interculturales en los NEO como también sobre la necesidad de institucionalizar los espacios de intercambio formativo que permiten ampliar y democratizar las modalidades de diálogo intercultural. En este sentido, la selección de la unidad académica se fundamentó en la inserción previa del equipo de investigación en distintas carreras de formación docente y en los niveles obligatorios que la integran. Este vínculo preexistente facilitó el acceso al campo y el conocimiento situado de las dinámicas institucionales.

Finalmente, las preguntas de investigación que guiaron los ejes del trabajo respecto al abordaje de las prácticas pedagógicas interculturales en los NEO se centraron en: ¿cómo se configuraban las prácticas pedagógicas interculturales y los abordajes institucionales de la diversidad cultural de los/as estudiantes migrantes (incluyendo a estudiantes argentinos/as hijos/as de migrantes latinoamericanos) y sus familias en la institución entre 2021 y 2024? ¿Cuáles son las formas en que se trabajaba institucionalmente la diversidad cultural? ¿Qué propuestas pedagógicas vinculadas con la interculturalidad o la diversidad cultural desarrollaba la institución? ¿Qué prácticas eran identificadas por los actores institucionales como relevantes en la escuela para propiciar la concreción de espacios educativos interculturales e interepistémicos? ¿Qué aspectos debían ser replanteados y debatidos en la formación docente para promover propuestas interculturales de calidad que impacten en los NEO de la unidad académica?

En suma, la presente investigación articuló la delimitación conceptual con el análisis de las prácticas pedagógicas en la UA estudiada para dar respuesta a los interrogantes planteados. A partir de este diagnóstico, se buscó aportar elementos para el fortalecimiento de la formación docente que garanticen una participación interepistémica simétrica y democrática de los y las estudiantes migrantes, integrando estos avances en los ejes transversales del sistema educativo provincial.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se inscribió en un paradigma cualitativo-interpretativo con una marcada perspectiva sociocrítica. El diseño, de carácter exploratorio, se nutrió de componentes de la investigación-acción, en tanto buscó no solo documentar la realidad escolar, sino también producir un conocimiento situado que retroalimentara la formación docente inicial en el ISFD que integra la unidad académica y contribuyera a la mejora de las prácticas en las instituciones asociadas. Partiendo de la premisa de que las prácticas interculturales no constituyen meras aplicaciones técnicas de la normativa, sino un "saber de la experiencia" (Alliaud, 2011), este estudio adoptó un enfoque biográfico-narrativo (Porta, 2021). Dicho encuadre permitió acceder a los sentidos y significados que las y los actores institucionales construyen en su cotidianeidad, reconociendo que la identidad docente y la mirada sobre el "otro" migrante se configuran en la trama de sus propias historias profesionales y personales.

Por razones de factibilidad y relevancia institucional, el campo de estudio se circunscribió a una unidad académica de gestión estatal del sudeste de la provincia de Buenos Aires que, como se mencionó, articula los niveles inicial, primario, secundario y de formación docente en una misma estructura institucional, durante el período comprendido entre septiembre de 2021 y diciembre de 2024. La institución presentaba una matrícula social y culturalmente heterogénea, incluyendo estudiantes migrantes y estudiantes argentinos/as hijos/as de migrantes provenientes principalmente de países latinoamericanos.

Dado que la institución analizada presenta características organizacionales singulares dentro de la región estudiada, el anonimato absoluto no resulta completamente garantizable. No obstante, con el objetivo de resguardar a los/as participantes, se omitieron nombres propios y referencias institucionales específicas, privilegiando descripciones generales relevantes para el análisis. Asimismo, las citas y referencias institucionales fueron seleccionadas atendiendo a criterios de confidencialidad y resguardo ético.

El abordaje se sustentó en un muestreo intencional y no probabilístico de sujetos pedagógicos cuya posición institucional resultaba relevante para el abordaje de la diversidad cultural, incluyendo a los Equipos Directivos y Equipos de Orientación Escolar (EOE) de los tres niveles –inicial, primario y secundario–, así como a jefes de Departamento y preceptores en el nivel

secundario. Para garantizar la triangulación de la información, se dispusieron tres dispositivos de recolección: entrevistas narrativas en profundidad, orientadas a captar las concepciones político-pedagógicas; un análisis documental crítico de los proyectos institucionales (PI) y planificaciones de los NEO para identificar la interculturalidad en el currículum prescripto; y observaciones participantes y no participantes de los espacios institucionales pedagógicos concretos (como recreos, saludos de entrada y salida, actos y actividades abiertas a la comunidad educativa), con el fin de confeccionar registros descriptivos que dieran cuenta de la relación entre lo proyectado y la hospitalidad efectiva en la praxis pedagógica.

Para el tratamiento y análisis de la información, se empleó la descripción densa (Geertz, 1973), utilizando como marco interpretativo una escala de posicionamientos docentes que permiten tensionar la práctica educativa. Siguiendo a Ripamonti (2017), analizamos las narrativas para identificar la prevalencia de la *pedagogía daltónica* –basada en la noción de *ideología daltónica* de Bonilla Silva (2006)–, que invisibiliza trayectorias; el enfoque *folclórico funcional* que reduce la diversidad a lo pintoresco; o el *desanclaje identitario*, que utiliza la hibridez cultural[2] (García Canclini, 1997; Bhabha, 2002) para deslegitimar las raíces originales de los sujetos. Frente a esto, la metodología buscó rescatar indicios de una "hospitalidad crítica" (Derrida y Dufourmantelle, 2000) que reconociera al estudiante migrante como un sujeto epistémico activo.

El proceso de investigación se estructuró en tres instancias progresivas. En primer lugar, se delimitaron conceptualmente las implicancias de la interculturalidad para identificar, a la luz de los hallazgos empíricos, las formas en que este enfoque se desarrollaba en las prácticas institucionales. En segundo lugar, se describieron las estrategias implementadas por cada nivel para promover el reconocimiento de la diversidad y la participación activa de los y las estudiantes migrantes. Finalmente, se elaboró un registro documental que sistematizó desafíos y necesidades de los niveles obligatorios en relación con la formación docente. Este recorrido permitió problematizar distintos marcos teóricos y pedagógicos con el propósito de habilitar la posterior reflexión en los/as docentes-investigadores/as respecto a sus disciplinas y a la necesidad de fortalecer su capacidad crítica en el campo de la investigación educativa situada.

2 La noción de *hibridez cultural* refiere a los procesos de articulación, mezcla y reconfiguración de prácticas, saberes e identidades culturales que se producen en contextos de contacto intercultural y circulación transnacional. Desde los estudios culturales latinoamericanos y poscoloniales, autores como García Canclini (1997) y Bhabha (2002) han utilizado este concepto para cuestionar visiones esencialistas de la identidad y destacar el carácter dinámico, relacional y conflictivo de las culturas. En este trabajo, recuperamos críticamente esta perspectiva para señalar que, en algunos discursos escolares, determinadas interpretaciones simplificadas de la hibridez pueden derivar en una relativización de las memorias culturales y referencias identitarias de origen que continúan siendo significativas para muchos/as estudiantes migrantes.

La unidad de análisis estuvo constituida por las prácticas pedagógicas interculturales desarrolladas en los tres niveles educativos de la institución, reconstruidas a partir de las narrativas de actores institucionales y documentos escolares.

3. HISTORIZACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Desde el surgimiento del sistema educativo argentino, los debates de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX pusieron en discusión la educabilidad de las poblaciones indígenas y migrantes (Thisted, 2014; Hendel, 2018). En particular, lo hicieron a partir del establecimiento de premisas pedagógicas homogeneizadoras, expulsoras de lo distinto (Byung-Chul Han, 2021), que aún despliegan ciertos resabios en las aulas de todos los niveles educativos (Hendel, 2018).

A partir de 1990, la interculturalidad comienza a cobrar centralidad en el marco de las políticas educativas en América Latina (Thisted, 2014). Este enfoque surge como una propuesta que invita a deconstruir el paradigma "igualador" con el que nacieron las escuelas modernas. De allí, diversas investigaciones pedagógicas (Novaro, 2006, 2011; Hecht, 2015; Hendel y Maggi, 2022; Hendel, 2018; Taruselli, 2017; Thisted, 2014) abordan la concepción de Educación Intercultural (EI) en el marco de las prácticas educativas situadas a nivel nacional, provincial, regional y/o local.[3]

Estas investigaciones muestran la importancia de examinar los desafíos implicados en la praxis pedagógica situada en contextos de diversidad cultural, epistémica y de asimetrías sociales y económicas. Por ello, parten del relevamiento de experiencias y reflexiones en instituciones escolares concretas, con el objetivo de analizar las diversas formas que adquiere el abordaje intercultural en los distintos escenarios educativos estudiados.

Según Lucas (2018), en un intento de reconocer las voces y múltiples culturas que habitan el territorio provincial, el encuadre jurídico normativo, en particular el Marco General de la Política Curricular (Dirección General de Cultura y Educación, 2007),[4] explicita "la necesidad de no excluir ni lenguas ni variedades lingüísticas en el aula" (p. 84). Desde esta configuración, se promueve la reflexión sobre las tensiones que habilitan la relación entre la igualdad y el respeto a la heterogeneidad en el espacio educativo (Lucas, 2018).

3 Los antecedentes normativos de la EI en Argentina se fundamentan en la reforma de la Constitución nacional de 1994 (Artículo 75, Inciso 17), que reconoce la preexistencia étnica y garantiza el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Este marco fue profundizado por la Resolución (CFE) Nº 107/1999 –que define al país como multicultural y pluriétnico–, y por la Resolución (MECyT) Nº 549/2004 –que dio origen al Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB)–. Dicho programa consolidó una gestión participativa entre el Estado, las comunidades indígenas y las instituciones de formación docente, sentando las bases operativas para la actual Resolución (CFE) Nº 119/2010.

4 El Marco General de la Política Curricular (2007) fue reformulado en 2019 bajo el nombre de Marco Curricular Referencial.

Dicha perspectiva inicia en Argentina con la LEN que, en su Artículo 52, incorpora a la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, EIB), para promover el diálogo de conocimientos y valores entre poblaciones cultural, étnica y lingüísticamente diferentes. En este marco federal, la Resolución Nº 119/2010 del Consejo Federal de Educación (en su Anexo I) establece los lineamientos nacionales y define el alcance de la modalidad. Al respecto, dicho Anexo (Pt. 20) relaciona la *interculturalidad* y el *bilingüismo*, enmarcando la EIB dentro de una "Educación Intercultural (EI) para todos". Esta distinción busca no restringir sus fines al terreno pedagógico, sino orientarlos hacia "la formación de un nuevo tipo de sociedad intercultural donde se respeten y se valoren las distintas culturas y lenguas presentes en un país dado" (pp. 8-9).

En nuestro contexto jurisdiccional, la política educativa intercultural se afianza mediante la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Nº 13.688. Esta normativa, en su Artículo 44, establece que el Sistema Educativo Provincial incluye a la EI como una de sus ocho modalidades,[5] articulada con los tres niveles obligatorios (NEO) y el nivel superior. Así, el sustento normativo de estas prácticas se prescribe tanto en los lineamientos federales como en los jurisdiccionales, los cuales se plasman en el Marco Curricular Referencial (2019) y se concretan en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

Al revisar aspectos relevantes sobre el concepto de interculturalidad y su itinerario institucional provincial, Alonso (2018) afirma que hay dos grandes momentos en la EI, promovidos por la Dirección General de Cultura y Educación (en adelante, DGCyE). El primero de ellos se caracteriza por una "concepción 'amplia' de Interculturalidad en el marco de la [...] Modalidad de Educación Intercultural" (p. 4). Este planteo incluye, además de la diversidad étnica, la de género, la generacional y la religiosa. En cambio, el segundo momento piensa a la EI "como un programa educativo, que fue cambiando su inserción institucional dentro de la estructura" de la DGCyE (Alonso, 2018, p. 4). Incluso, según la autora, la interculturalidad comenzó a vincularse con la diversidad cultural asociada a los pueblos indígenas y migrantes.

Pese al avance normativo que representan la LEN, la Ley Provincial y los marcos regulatorios derivados, la realidad escolar revela que el reconocimiento de la diversidad aún enfrenta obstáculos profundamente arraigados. Varios estudios realizados en escuelas bonaerenses (Hendel, 2017, 2018, 2021; Novaro y Trino Cazón, 2016) manifiestan que, independientemente de la perspectiva pedagógica intercultural, como señala Hendel (2018), en el contexto escolar, las prácticas de discriminación continúan dando "forma a un repertorio que abarca desde actitudes corporales y gestos por parte de sus compañeros/as hasta estigmatizaciones y la asignación de calificaciones más bajas por parte de los profesores en los trabajos grupales" (p. 118).

5 Las ocho modalidades son: Técnico Profesional; Artística; Especial; Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; Educación Física; Psicología Comunitaria y Pedagogía Social; Educación Intercultural; y Educación Ambiental.

Frente a este escenario de tensiones y estigmatizaciones, emergen experiencias que buscan revertir lógicas excluyentes y materializar los principios de la interculturalidad en el territorio. En este sentido, bajo la órbita de la modalidad de EIB, algunas de las propuestas educativas interculturales más significativas efectuadas en la proximidad de nuestra región se han orientado a construir un marco de respeto a la identidad cultural, como también a promover el acceso al derecho a la educación de los pueblos migrantes, indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio. Entre estos abordajes existen proyectos como, por ejemplo, la propuesta "Abrazando culturas", de la Escuela de Educación Primaria (en adelante, EEP) Nº 8 de Coronel Félix Bogado, Mar de Ajó, desarrollada durante los últimos veinte años. Este festival comunal, que surgió como un proyecto curricular, actualmente congrega a distintos establecimientos locales: Jardín de Infantes Nº 910; Escuela de Educación Secundaria (en adelante, EES) Nº 8 e Instituto Superior de Formación Docente y Técnica (en adelante, ISFDyT) Nº 89, quienes aúnan esfuerzos junto a la Sociedad de Fomento; el Club Social, Cultural y Deportivo Boliviano; y también el Centro Social, Cultural y Deportivo Paraguayo.

Asimismo, atendiendo a la diversidad cultural, en Villa Gesell se desarrolla un proyecto intercultural educativo-comunitario, en el contexto del Plan de FinEs[6] y de la asignatura de Derechos Humanos de la EES Nº 6. Esta propuesta se enfoca no solo en la investigación de la cultura, la identidad y los derechos lingüísticos de los pueblos originarios, sino, además, en la formación intercultural estudiantil, coordinando su trabajo con indígenas residentes, nucleados en el Centro de Aprendizajes Interculturales (CAI) de Villa Gesell.

En efecto, esta investigación revaloriza el espíritu de estas experiencias regionales para, desde ese horizonte, analizar la situación específica de las prácticas educativas interculturales en los niveles obligatorios de la institución escogida, con el objetivo de profundizar en el nexo entre la matriz homogeneizadora del sistema educativo y su expresión territorial contemporánea durante el período de presencialidad plena (2021-2024). Al registrar cómo el escenario de pospandemia reconfiguró la participación de los estudiantes migrantes, el trabajo trascendió la descripción para posicionarse como una herramienta crítica. De este modo, se buscó no solo visibilizar tensiones, sino repensar la formación docente como eje rector de trayectorias escolares más equitativas en contextos de diversidad.

6 Programa educativo de la modalidad de Adultos para jóvenes y adultas/os mayores, dependiente de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Su objetivo es garantizar la educación a quienes por distintos motivos han interrumpido sus estudios. Este es un dispositivo de reingreso que se articula con las ofertas históricas como las escuelas de educación secundarias, el bachillerato de adultos y los centros educativos de nivel secundario. La finalidad es el acceso a la titulación del nivel secundario. https://www.finesmardelplata.com.ar/portal-noticias-fines-r-19?utm_source=ig&utm_medium=social&utm_content=link_in_bio&fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAc3J0YwZhcHBfaWQMMjU2MjgxMDQwNTU4AAGndHoeznH80_99RIYA-Nt-ZYT7GJocm1tel0HMugIKg3yc0wLsxvNVmiFHk1Q_aem_2QDioy5ML0hmmV7N9QkFdw

4. CONCEPTUALIZANDO LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En este apartado nos interesa elaborar un marco teórico que favorezca el análisis de prácticas pedagógicas interculturales que respondan a las necesidades simbólicas y epistémicas de los estudiantes migrantes latinoamericanos que asisten a los NEO de la unidad académica. Por ello, señalamos la importancia de repensar las implicancias del término *interculturalidad* y el consecuente impacto que este enfoque epistemológico produce en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en los niveles obligatorios de la institución.

Para iniciar es prioritario situarnos en el encuadre conceptual establecido por la LEN, puesto que incorpora la perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una manera de reconocer la pluralidad étnica que asiste a las escuelas. Asimismo, como señala Lucas (2018), este abordaje nacional logra cristalizarse en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Estos dos marcos jurídico-normativos resaltan la importancia de favorecer el derecho al acceso a la educación intercultural de los pueblos originarios y las comunidades migrantes. Sin embargo, ambos encuadres presentan importantes diferencias en las formas de conceptualizar las modalidades de relación entre culturas (Taruselli y Hecht, 2014). Mientras que la vigente LEN, a la hora de establecer las formas de intercambio pedagógico entre las diversidades interétnicas, se orienta hacia una perspectiva "multicultural" –centrada en el reconocimiento y preservación de la identidad–; el marco legal provincial de educación se sitúa en un enfoque "intercultural" que enfatiza el vínculo y la transformación mutua.

De lo dicho se desprende la necesidad de distinguir el concepto de interculturalidad de la mera "tolerancia" etnocéntrica propia del multiculturalismo (Stivanello, 2015; Rodríguez Garat, 2022b). Siguiendo a Walsh (2010, 2013), optamos por un posicionamiento de interculturalidad crítica. Esta no se agota en el reconocimiento formal de la alteridad o en la "celebración" de la diversidad (interculturalidad funcional), sino que se propone como una herramienta para cuestionar la matriz colonial de poder que racializa cuerpos y saberes. Bajo esta lente, la educación intercultural se conceptualiza como una reconfiguración epistémica que busca desnaturalizar las asimetrías de base y crear espacios de intercambio horizontal.

Esta delimitación nos permite abordar la diferencia desde un tamiz más amplio (Fraser, 2006; Honneth, 1997), evitando que la categoría de *interculturalidad* se utilice para enmascarar desigualdades socioeconómicas (Novaro, 2006). En este punto, la noción de *justicia curricular* resulta central: no basta con incluir al estudiante migrante si el currículum sigue siendo un "recorte cultural europeizante" (Dussel, 2004). La justicia curricular exige que los saberes, narrativas y lenguas de las comunidades migrantes no sean tratados como curiosidades folclóricas, sino como fuentes legítimas de conocimiento.

Esta brecha entre el marco normativo y la realidad del aula se manifiesta en lo que Hendel (2018) identifica como la persistencia de lógicas selectivas

que continúan marginando a los jóvenes migrantes, especialmente a aquellos provenientes de países limítrofes. Esta "inclusión subordinada" (Novaro, 2016) revela que el acceso a la escolaridad no garantiza, por sí solo, el reconocimiento de la identidad; por el contrario, muchas veces se traduce en una escolarización que integra al estudiante mientras invisibiliza o desvaloriza sus raíces culturales.

Ante este escenario, resulta pertinente problematizar las gramáticas escolares tradicionales (Viñao Frago, 2002), entendidas como aquellas estructuras históricas de organización del conocimiento y regulación de las prácticas escolares que tienden a privilegiar formas homogéneas de transmisión cultural. Desde esta perspectiva, desafiar esta gramática implica abrir la institución a la incorporación de voces no académicas y narrativas geosituadas (Gandarilla Salgado, 2016), permitiendo que la "verdad" escolar deje de ser un monólogo eurocéntrico y se convierta en una construcción plural.

En este sentido, la investigación se orientó a promover una justicia epistémica (Fricker, 2017), centrada en el reconocimiento de los sujetos como productores legítimos de conocimiento y sentido. La injusticia se produce cuando el/la estudiante migrante sufre un "déficit de credibilidad" debido a prejuicios identitarios o cuando carece de los recursos conceptuales compartidos para hacer comprensible su experiencia. Para revertir estas dinámicas, resulta central que la lengua madre y la referencialidad semántica particular de cada estudiante no sean vistas como obstáculos para el aprendizaje, sino como actos de habla potentes (Rockwell *et al.*, 2022). Estas experiencias lingüísticas y culturales permiten que el estudiantado renarre la historia y sus propias trayectorias desde un tiempo y espacio presente (Rodríguez Garat, 2022a), transformando el aula en un territorio de coproducción donde el saber migrante pueda poseer el mismo estatus ontológico que el saber institucionalizado.

En este contexto, el rol docente no es neutral, sino que se despliega en una escala de posicionamientos donde predominan tres posturas frente a la diversidad cultural que, aún desde perspectivas diferenciadas, inciden de manera desigual en el reconocimiento de las trayectorias y experiencias de estudiantes migrantes. En la primera de ellas predomina lo que conceptualizamos como "pedagogía daltónica" que, bajo una pretensión de igualdad ciega a las diferencias, impone una homogeneización que invisibiliza las trayectorias migrantes en favor de la gramática escolar tradicional (Viñao Frago, 2002). Por otro lado, en la segunda opción, aparece un enfoque "folclórico funcional", que reconoce la diversidad solo como un dato pintoresco o una efeméride, desvinculándola de los desafíos de la justicia curricular (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). Finalmente, se suma un tercer posicionamiento que denominamos *desanclaje identitario*, que se basa en una "des-esencialización" extrema, donde se utiliza el concepto de *hibridez cultural* (García Canclini, 1997; Bhabha, 2002) para descartar la posibilidad de que el estudiante conserve sus rasgos identitarios originales. Bajo este sesgo, se deslegitiman las raíces y memorias de las y los

sujetos migrantes, considerándolas como anacronismos que deben ser superados en favor de una identidad moderna y desanclada.

Frente a este triple riesgo que promueve la invisibilización, la exotización y el despojo identitario, esta investigación se propuso reivindicar la interculturalidad crítica. En este enfoque, el docente se asume como un intelectual transformador (Giroux, 1990) que no se limita a "tolerar" al otro, sino que cuestiona su propia autoridad epistémica. Este camino busca subvertir las asimetrías de poder para habilitar un aula donde el saber se produzca de manera relacional, reconociendo que la pluralidad no es un vacío a invisibilizar, ni un adorno a celebrar, ni un obstáculo a normalizar,[7] sino la base misma de una construcción democrática del conocimiento (Walsh, 2013; Rodríguez Garat, 2022a, 2022b; Rodríguez Garat *et al.*, 2023).

En última instancia, el análisis de las prácticas interculturales en la UA (2021-2024) cobró sentido al visibilizar las tensiones entre la prescripción normativa y la contingencia del aula. Más que una caracterización técnica, este trabajo buscó ser un acto de reivindicación pedagógica: un esfuerzo por transformar las escuelas en espacios donde la justicia epistémica sea la base de la convivencia. En síntesis, se trata de repensar la educación desde la pluralidad constitutiva de nuestras aulas, allí donde las narrativas migrantes demandan ser reconocidas como protagonistas legítimas y fundamentales en la coproducción de un conocimiento compartido, democrático y verdaderamente situado.

5. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL EJE INTERCULTURAL EN LOS NEO

En este apartado, se presenta un análisis comparativo que examina la implementación del eje intercultural en los niveles inicial (NI), primario (NP) y secundario (NS) de la unidad académica. El estudio reveló una marcada heterogeneidad en el abordaje institucional, evidenciando tensiones entre la normativa vigente y las prácticas cotidianas. A través de las voces de los Equipos Directivos (ED) y de los EOE, se identificaron distintos modelos de respuesta. Este recorrido permitió comprender cómo factores como la composición demográfica del estudiantado, la autonomía pedagógica y la falta de formación docente sistémica condicionan la traducción de las políticas de interculturalidad en realidades escolares concretas.

7 Si bien este estudio se centró en las trayectorias de estudiantes migrantes latinoamericanos/as, se asume que la tríada de riesgos analizada –daltonismo pedagógico, folclorización funcional y desanclaje identitario– constituye una matriz de análisis extensible a otras identidades históricamente minorizadas. En este sentido, el enfoque de la interculturalidad crítica permite un abordaje interseccional que puede dialogar con problemáticas de exclusión vinculadas a las diversidades de género, neurodiversidades o adscripciones religiosas, en tanto todas ellas demandan una revisión de la justicia epistémica en el aula.

5.1 NARRATIVAS EN DIÁLOGO: ¿QUÉ DICEN LOS ACTORES INSTITUCIONALES DE LA ENSEÑANZA SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD?

En este apartado nos proponemos analizar y comparar las perspectivas de los ED y de los EOE sobre la implementación del eje intercultural en los niveles inicial, primario y secundario. Este análisis se fundamenta en una síntesis de entrevistas cualitativas realizadas con actores clave de la unidad académica, con el objetivo de identificar similitudes, diferencias y desafíos comunes en la aplicación de las políticas de interculturalidad. A través de esta investigación, se buscó comprender cómo la normativa se traduce en prácticas concretas y qué factores institucionales, demográficos y pedagógicos influyen en dicho proceso.

El análisis se estructuró en torno a ejes temáticos clave. En primer lugar, se examinaron las concepciones y el estado de implementación del eje intercultural en cada nivel. Posteriormente, se analizó la presencia de estudiantes migrantes y su impacto en la percepción de la problemática. A continuación, se detallaron las estrategias pedagógicas y proyectos institucionales específicos, seguidos de una evaluación sobre la formación docente y el apoyo institucional disponible. Finalmente, se exploró el rol de los EOE[8] y se ofreció una síntesis comparativa con reflexiones finales que ponen en relieve los hallazgos más significativos del estudio.

5.1.1 El eje intercultural: de la norma a la práctica institucional

La forma en que cada nivel educativo conceptualiza e integra el eje intercultural es un factor estratégico que determina el alcance de su implementación. El análisis reveló un espectro de modelos de ejecución marcadamente distintos. En el nivel secundario, se observó una concepción amplia que trascendía la nacionalidad para incluir las diversas "realidades sociales que tiene cada una de las familias" (ED-NS, 2025, min. 2:24). En los otros niveles, las formas de abordaje variaron desde una exigencia curricular explícita hasta una omisión justificada por otras prioridades (véase Cuadro 1). La comparación permitió identificar tres modelos diferenciados: un modelo curricularmente integrado en el NI, un modelo de proyecto institucional (PI) aislado en el NS y un modelo de anulación por prioridad curricular en el NP.

8 Con respecto a los EOE, es importante mencionar que, mientras que el nivel secundario y el primario cuentan con estos equipos técnicos (ya sean propios o distritales con sede allí), el nivel inicial carece de un equipo permanente y depende totalmente de la disponibilidad del personal distrital que rota entre escuelas.

Cuadro 1. Síntesis comparativa del estado de implementación del eje de interculturalidad en cada nivel educativo obligatorio de la institución[9]

Nivel educativo	Modalidad de implementación de la interculturalidad	Características institucionales relevadas
Nivel inicial (NI)	Implementación sostenida y articulada con lineamientos curriculares recientes.	La incorporación de contenidos vinculados a la diversidad cultural aparece asociada al nuevo Diseño Curricular y a su articulación con propuestas de Educación Sexual Integral (ESI), especialmente en temas relacionados con las emociones, las configuraciones familiares y las experiencias cotidianas de los/as estudiantes.
Nivel primario (NP)	Implementación limitada y de carácter no sistemático. La dirección afirma categóricamente que "no se incorpora porque no es eje" en EP.	El abordaje de la interculturalidad aparece condicionado por las prioridades curriculares definidas para el nivel en el contexto pospandemia, particularmente la intensificación de contenidos de Prácticas del Lenguaje y Matemática. Asimismo, las propuestas vinculadas a diversidad cultural suelen depender de iniciativas específicas promovidas por organismos provinciales y no de lineamientos institucionales consolidados.
Nivel secundario (NS)	Implementación concentrada en proyectos institucionales específicos.	La temática intercultural se desarrolla principalmente a través de proyectos institucionales con trayectoria consolidada, como la "Feria de las Naciones",[10] que articulan distintas expresiones culturales y sociales. En los discursos relevados, la diversidad cultural aparece frecuentemente concebida como parte constitutiva de la dinámica cotidiana del nivel, lo que influye en las formas de tematización pedagógica de la interculturalidad.

Las diferencias observadas entre niveles sugieren que la implementación de la interculturalidad depende no solo de las prescripciones curriculares, sino también de las prioridades institucionales, las trayectorias formativas docentes y las formas locales de conceptualizar la diversidad cultural.

9 La información sistematizada en este cuadro surgió como producto de las entrevistas en profundidad realizadas a los ED de cada nivel educativo obligatorio de la institución.

10 La Feria de las Naciones es un evento cultural y educativo anual que se realiza en la escuela secundaria de la institución estudiada junto con otras escuelas que comparten el edificio (esto incluye a otra escuela de educación secundaria y a una escuela de educación técnica). En esta feria, los/as alumnos/as representan distintos países del mundo a través de *stands* que muestran la cultura, las costumbres, la gastronomía, la historia y otros aspectos típicos de esas naciones. El evento se desarrolla en el patio de las escuelas y suele incluir decoraciones, comidas, danzas y presentaciones de los/as estudiantes.

5.1.2. Perfil de la población estudiantil: presencia de comunidades migrantes

La composición demográfica del estudiantado opera como un factor determinante en la visibilidad del eje intercultural, condicionando si este es abordado como una necesidad pedagógica urgente o como un concepto abstracto y prescindible para la institución. En el NI, se registró la presencia de tres estudiantes hijos/as de madres migrantes de nacionalidad paraguaya, dominicana y peruana; aquí, el abordaje se caracterizó por ser preventivo y vincular, integrando la identidad familiar desde los primeros pasos de la escolarización.

Por el contrario, el NP presentó un hallazgo crítico para la investigación: el ED afirmó categóricamente la ausencia total de estudiantes migrantes: "No, no tenemos" (ED-NP, 2024, min. 4:35, audio 1). Si bien el EOE atribuyó este fenómeno a una dimensión socioespacial: "La escuela no está en un barrio, está casi en pleno centro... me parece que puede llegar a ser por el barrio, por la cercanía" (EOE-NP, 2024, min. 9:25), este vacío de registro permitió problematizar las formas en que ciertas trayectorias escolares y experiencias vinculadas con la migración podían permanecer escasamente visibilizadas en este nivel educativo. En este sentido, el análisis sugirió la persistencia de modalidades institucionales orientadas hacia formas relativamente homogeneizantes de comprensión de la población escolar.

Finalmente, el NS exhibió una realidad contrastante, con una matrícula de aproximadamente cincuenta estudiantes de diversas nacionalidades, entre ellas peruana, boliviana, paraguaya y venezolana (ED-NS, 2024).[11] En este escenario, la presencia migrante era tan manifiesta que la institución había transitado hacia una "naturalización" de la diversidad. Un indicio relevante de este proceso de integración y agencia estudiantil fue la ocupación de espacios de poder simbólico, como la actual presidencia del Centro de Estudiantes por parte de un alumno de nacionalidad venezolana (ED-NS, 2024). Sin embargo, esta naturalización planteó el desafío de observar si dicha convivencia armónica reconoce genuinamente al "otro/a como sujeto epistémico" (Rodríguez Garat, 2022a, p. 8) o si, bajo un manto de aparente normalidad, se omiten las barreras culturales y simbólicas que persisten en el aula.

5.1.3. Estrategias pedagógicas y proyectos institucionales (PI)

Las estrategias pedagógicas concretas constituyeron la manifestación más directa de la agencia institucional, revelando una marcada tensión entre aquellos niveles que lograron "dar la palabra" a la diversidad y aquellos que se vieron limitados por la gramática escolar tradicional. Bajo esta premisa, el NI demostró una alta agencia pedagógica al reformular el abordaje folclórico de los "pueblos originarios" hacia una mirada contextualizada en las colectividades presentes en la comunidad actual, al invitar a las familias a compartir relatos sobre formas de festejar cumpleaños

11 Según el ED del NS, la matrícula total es de 565 estudiantes.

y juegos tradicionales. Sin embargo, esta acción se desplegó bajo una latente confusión terminológica: la interculturalidad tendió a ser interpretada simplemente como una extensión de la "hospitalidad" y el respeto que ya prescribe la ESI. Dicha reducción dificulta el desarrollo de una práctica pedagógica que problematice específicamente las relaciones de poder y las asimetrías entre culturas.

En una línea diferente, el NS ejerció su agencia organizacional a través de la Feria de las Naciones. Si bien este proyecto logró superar parcialmente una visión superficial al proponer investigaciones que en ocasiones alcanzan dimensiones de género o sistemas de gobierno, su estructura física y temporal plantea interrogantes críticos. Al tratarse de un evento anual centrado en el patio escolar, surge el desafío de evitar que el reconocimiento de la alteridad quede encapsulado en lo que denominamos *folclorismo funcional*. El riesgo reside en que la interculturalidad sea interpretada por los actores institucionales como un evento ritualizado y excepcional. Al limitarse a una celebración de lo exótico o lo pintoresco, se corre el peligro de que estas experiencias no logren permear la enseñanza cotidiana ni los intercambios epistémicos del aula regular, dejando intacta la gramática monocultural el resto del ciclo lectivo. En consecuencia, la feria funciona como un potente espacio de visibilidad, pero también como un límite que separa la "celebración de la diversidad" de la necesaria transformación de las prácticas de enseñanza habituales.

Por el contrario, el NP exhibió una agencia institucional mínima, limitada por un currículum prescriptivo y las exigencias administrativas de priorizar los contenidos básicos en la etapa de pospandemia. En este escenario, las prácticas se reducían a propuestas aisladas y fragmentadas que dependían de directrices externas, lo que generaba una profunda frustración directiva ante la falta de autonomía para innovar frente a las nuevas realidades culturales.

Esta disparidad de estrategias se ve profundizada, asimismo, por un hallazgo transversal: el vacío sistémico en la formación docente. La ausencia de capacitaciones específicas y sistemáticas provistas por el Estado relega la actualización profesional a la iniciativa individual o a la "autoformación" de los/as docentes. Mientras que en el NI se apela a la autogestión, en el NS la opcionalidad de las orientaciones fragmenta la base común de saberes, impidiendo una respuesta institucional unificada ante la interculturalidad.

Ante esta carencia formativa, las responsabilidades de apoyo tendieron a transferirse inevitablemente a los EOE, quienes, sin un mandato específico desde la modalidad de psicología comunitaria y pedagogía social sobre este eje, terminan operando bajo una lógica de "bomberos" ante urgencias de convivencia. Su intervención, supeditada a la resolución de conflictos o discriminaciones puntuales, reforzó la idea de que la interculturalidad es aún percibida como un paliativo ante la crisis y no como un principio pedagógico de hospitalidad crítica que debe atravesar toda la formación docente inicial y continua.

5.1.4. Formación docente y apoyo institucional

Como hemos señalado, un hallazgo transversal y de profunda preocupación en este estudio fue el vacío sistémico de formación específica en materia de

interculturalidad.[12] Este aspecto produce lo que denominamos *orfandad pedagógica*: el docente debe resolver, con sus propios recursos y prejuicios, situaciones de alta complejidad cultural.[13] Esta falta de herramientas teóricas no es neutral: al no haber una formación que cuestione la matriz monocultural de la escuela (Walsh, 2013; Quijano, 2000), los y las docentes tienden a replicar, de manera inconsciente, lógicas de asimilación que consideran al estudiante migrante como un sujeto que debe "adaptarse" al sistema, en lugar de ser el sistema el que se abra a un diálogo simétrico.

Asimismo, el hecho de que en el NS la capacitación sea optativa[14] genera una fragmentación epistémica. Al priorizar las formaciones disciplinares por sobre el enfoque transversal de la interculturalidad, se reforzó la idea de que la diversidad cultural es un "tema extra" o un "problema de la convivencia", y no una dimensión constitutiva del conocimiento. Esto impide que la interculturalidad permee la planificación áulica, quedando relegada a la voluntad de docentes aislados que, por interés personal, deciden investigar el tema, lo cual profundiza la "desigualdad de oportunidades educativas" (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) según el/la docente asignado/a a cada grupo.

Finalmente, este vacío formativo delega una responsabilidad crítica en los ISFD (y también en las universidades). Al no existir una actualización continua en ejercicio, se espera que la formación inicial sea la responsable de proveer todas las herramientas necesarias. Sin embargo, si los ISFD no revisan sus propios marcos coloniales de enseñanza, el "ciclo de invisibilización" (Viñao Frago, 2002) se perpetúa. Por lo tanto, la demanda de capacitación no es solo técnica, sino que constituye un reclamo por una formación política que habilite a los/as futuros/as docentes a actuar como "intelectuales transformadores" (Giroux, 1990) capaces de construir una hospitalidad crítica en las escuelas del distrito.

5.1.5. El rol de los EOE en la implementación del eje de la interculturalidad

El análisis de los EOE reveló que operan de manera reactiva y sin un mandato específico sobre interculturalidad, enmarcando su rol como un apoyo colateral más que intencional. Su capacidad de acción está condicionada por las directrices de su propia modalidad y la estructura organizacional de su trabajo, que no prioriza

12 En este punto, resulta importante mencionar que la interculturalidad como contenido y eje transversal de las unidades curriculares se ha incorporado por primera vez en los últimos DC del nivel superior que han entrado en vigencia desde el año 2023.

13 Según los diálogos establecidos con los ED de los niveles educativos obligatorios de la UA, mientras que en el NI la formación se sustentaba en la "lectura y relectura constante" de los nuevos DC (2022), en el NP la capacitación era directamente inexistente. Por su parte, en el NS se advirtió que el carácter optativo de los cursos fragmenta la base común de saberes, ya que los docentes tendían a priorizar formaciones específicas de su disciplina, postergando el enfoque transversal de la interculturalidad.

14 Generalmente, estas ofertas formativas se limitan a lo que proponen los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) de cada distrito.

este eje. Un punto en común entre los EOE de NP y NS es que la interculturalidad no figura como un eje de trabajo irrenunciable o específico dentro de la modalidad de Psicología (véase Cuadro 2).

Esto implica que su abordaje sea mayoritariamente indirecto y supeditado a problemáticas consideradas más "urgentes", como la convivencia o las dificultades en las trayectorias educativas. En este sentido, la ausencia de marcos teóricos decoloniales orientados a problematizar críticamente la diversidad cultural puede derivar en interpretaciones que tienden a culturalizar determinadas prácticas o modos de vinculación escolar. En la entrevista realizada al EOE del NP (2024), sus integrantes señalaron:

> por ejemplo, los bolivianos o hijos de bolivianos suelen ser muy sumisos, muy callados, entonces les cuesta comunicarse, no por una cuestión de idioma [...], sino porque están como educados para no hablar si alguien no les habilita la palabra específicamente (15:45 min.).

Este tipo de apreciaciones permite observar cómo ciertas interpretaciones institucionales pueden asociar comportamientos escolares a rasgos culturales generalizados, produciendo lecturas homogeneizantes sobre las trayectorias y experiencias de los/as estudiantes migrantes. Al catalogar al estudiante como "sumiso" por su origen, el análisis del EOE se desplazó desde una mirada pedagógica de la alteridad hacia una interpretación psicológica basada en estereotipos nacionales.

Cuadro 2. Accionar del EOE sobre el eje de la interculturalidad

Característica	EOE NP	EOE NS
Enfoque de trabajo	Indirecto, a través de la "convivencia" y la intervención ante la "discriminación" con términos despectivos. Asocian el eje con la modalidad bilingüe.	Indirecto, atendiendo a la "diversidad de todas las trayectorias". Se enfocan en el fortalecimiento educativo general, sin distinción de origen.
Naturaleza del equipo	Equipo distrital, nuevo en la escuela, que funciona de manera reactiva atendiendo "urgencias": "somos bomberos" (EOE del NP, 2024, min. 11:23).	Equipo establecido en la escuela, pero sin una demanda específica de intervención por temas interculturales.
Intervenciones	No han realizado intervenciones específicas en esta escuela por falta de casos identificados y por ser un equipo nuevo.	No han requerido abordajes diferenciados, ya que no se han presentado barreras pedagógicas vinculadas al origen de los/as estudiantes.
Colaboración docente	No tienen protocolos. El apoyo se daría ante conflictos de convivencia.	No existen protocolos. La colaboración se enmarca en el seguimiento de trayectorias individuales que presenten dificultades, no por su cultura.

Como se observa, las perspectivas de los EOE reforzaron la idea de que, sin directrices claras ni una formación política que cuestione estos sesgos, el eje intercultural tiende a diluirse dentro de problemáticas más amplias o se aborda desde prejuicios "naturalizados", lo que nos lleva a una síntesis de los desafíos generales identificados.

5.1.6. Síntesis comparativa

Este análisis reveló una brecha significativa entre el discurso normativo y su implementación territorial. La interculturalidad no opera bajo una política unificada, sino que está fragmentada por las culturas institucionales de cada nivel: mientras el NI desplegó un enfoque proactivo y vincular, el NS canalizó gran parte de sus propuestas mediante un dispositivo ritualizado –la Feria de las Naciones– y el NP manifestó una casi total omisión, justificada por la urgencia de recuperar contenidos básicos.

A esta disparidad se sumó un "sesgo demográfico", debido a que la presencia de estudiantes migrantes tendió a funcionar como el único detonante de visibilidad. En consecuencia, la interculturalidad tendió a abordarse de forma reactiva, como modelo "problema-respuesta", y no como un principio universal. Esta carencia colocó al/a la docente en una condición de "orfandad pedagógica", debido a la desposesión epistémica que lo deja sin herramientas para interpelar la matriz monocultural que lo habita. Finalmente, la aparente "naturalización" de la diversidad en el NS sugirió una tensión crítica: el riesgo de invisibilizar necesidades y desigualdades sutiles bajo un manto de homogeneidad asimilacionista que ignora los mandatos nacionalizadores históricos de la escuela argentina (Perrière, 2022).

CONCLUSIONES

La investigación realizada en la UA permite concluir que la sola existencia de marcos regulatorios que reivindiquen la interculturalidad –como la LEN, la Ley Provincial Nº 13.688 y sus normativas derivadas– no garantiza por sí misma la superación de las barreras simbólicas que dificultan el pleno ejercicio del derecho a la educación de los y las estudiantes migrantes. Los hallazgos evidencian una marcada disociación estructural entre el discurso oficial de inclusión y las prácticas situadas en el período 2021-2024, las cuales se encuentran fuertemente mediadas por la cultura institucional de cada nivel educativo en el escenario de la pospandemia.

A lo largo del estudio, se ha identificado que el diálogo entre culturas en los NEO está tensionado por la persistencia de supuestos nacionalizadores que operan en los discursos escolares. Esta tensión se manifiesta en un espectro que oscila entre la pedagogía daltónica, que invisibiliza las trayectorias bajo una falsa homogeneidad –especialmente notable en el nivel primario–, y un

folclorismo funcional que, si bien habilita espacios como la Feria de las Naciones en el NS, puede encapsular la diversidad en dispositivos ritualizados sin permear el currículum real. Frente a estos riesgos, la experiencia del NI surge como un referente de agencia pedagógica y hospitalidad. Al reformular el abordaje de los "pueblos originarios" hacia las colectividades presentes, el nivel logra reconocer al/a la estudiante y a su familia como sujetos epistémicos activos. Sin embargo, incluso en la proactividad del NI se advierte un desafío pendiente: la tendencia a reducir la interculturalidad a una extensión vincular de la ESI. Esta "hospitalidad afectiva", si bien es un avance, corre el riesgo de omitir las asimetrías de poder entre culturas (Walsh, 2010). Por ello, la materialización del eje depende de rescatar la lengua y la identidad no solo como formas de convivencia, sino como actos de habla fundamentales para la renarración de las historias de los/as estudiantes (Rodríguez Garat, 2022a).

La disparidad en la visibilización de la población migrante dentro de una misma UA plantea interrogantes profundos sobre la simetría en las esferas del ser, saber y poder (Walsh, 2010, 2013; Rodríguez Garat, 2022a). Como se ha observado, la interculturalidad suele ser abordada de manera reactiva ante la presencia de un "conflicto" o una demanda específica, en lugar de ser concebida como un enfoque transdisciplinario y transversal.

Superar esta visión fragmentada exige que los ISFD, y en particular el ISFD estudiado, asuman el desafío de institucionalizar espacios de intercambio formativo que democraticen las modalidades de diálogo. Resulta prioritario que la formación docente, tanto inicial como continua, no solo brinde herramientas didácticas, sino que promueva un pensar epistémico capaz de deconstruir el "desanclaje identitario" y las lógicas asimilacionistas que aún subyacen en la gramática escolar.

En última instancia, la materialización del eje intercultural requiere de una "formación docente política" (Giroux, 1990) y situada que habilite un "interjuego epistémico" real (Walsh, 2013). A través de una formación reflexiva y comprometida, orientada a deconstruir las barreras simbólicas de la "matriz monocultural" (Quijano, 2000) presentes en las escuelas, será posible fortalecer la construcción de espacios pedagógicos más democráticos y relacionales, capaces de reconocer las trayectorias, memorias y experiencias culturales de todos y todas sus estudiantes.

REFERENCIAS

Alliaud, A. (2011). El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente. En A. Alliaud y D. H. Suárez (eds.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente* (pp. 11-24). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires-Clacso.

Alonso, M. F. (2018). *Apuntes sobre educación Intercultural en la Provincia de Buenos Aires. Los usos de la Interculturalidad en la documentación educativa y su derrotero institucional.* [Trabajo de integración final]. Especialización en Políticas Sociales, FTS, UNLP.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.

Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.

Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Rowman y Littlefield Publishers.

Byung-Chul Han (2021). *El terror a lo igual. La expulsión de lo distinto*. Herder.

Canadell, A. (2001). El lugar de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (303), 52-56.

Cervantes-Barragán, H. (2015). Hospitalidad: remedio para la fragilidad humana. *Revista Multidisciplinaria Semestral*, Número especial (III). Congreso Internacional de la Asociación Iberoamericana de Personalismo (AIP), Loja-Ecuador Universidad Panamericana, Campus Guadalajara, México.

Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad* (trad. de M. Segoviano). De la Flor.

Di Caudo, M., Llanos Erazo, D. y Ospina Alvarado, M. (2016) (coords.). *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Editorial Universitaria Abya-Yala.

Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de Política Curricular*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/diseniosc urriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, *34*(122), 305-335.

Fraser, N. (2006). "La justicia social en la era de la política de la identidad. Redistribución, reconocimiento y participación". En N. Fraser y A. Honneth, *Redistribución o reconocimiento* (pp. 83-99). Morata.

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica* (trad. Ricardo García Pérez). Herder.

Gandarilla Salgado, J. G. (2016). "Teoría poscolonial y encare decolonial: hurgando en sus genealogías". En K. Bidaseca (coord.), *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente* (pp. 297-318). Clacso-Idaes.

García Canclini, N. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, *III*(5), 109-128.

García Canclini, N. (2004). "¿Ser diferentes es desconectarse? Sobre las culturas juveniles". En N. García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad* (pp. 167-179). Gedisa.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Hecht, A. C. (2015). Educación intercultural bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e interculturalidad*, *16*(1), 20-30.

Hendel, V. (2017). ¿Qué formación para qué interculturalidad? Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada. *Boletín de Antropología y Educación*, *8*(11), 33-36.

Hendel, V. (2018). La interculturalidad en el aula. Migración, saberes y tensiones en una escuela del conurbano bonaerense. *Polifonías. Revista de Educación*, año VII, (12), 107-124.

Hendel, V. (2021). Territorializar la interculturalidad. Jóvenes, ciudad y migración en el Gran Buenos Aires, Argentina. *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, (8), 1-30.

Hendel, V. y Maggi, M. F. (2022). Mucho más que una elección. Apropiaciones de escuelas secundarias en jóvenes de familias migrantes bolivianas en Argentina. *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, *43*(1), 95-112. http://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10056

Honneth, A. (1997). *Patrones de reconocimiento. Amor, derecho y solidaridad, en La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica, pp. 114 a 159.

Ley Nº 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional.

Ley Nº 13.688 (2007). Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Lucas, M. (2018). Acciones educativas interculturales en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Polifonías. Revista de Educación*, año VII, (12), 81-106.

Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos. *Cuadernos interculturales*, *4*(6), 49-60.

Novaro, G. (2011). "Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa?". En G. Novaro (comp.), *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización* (pp. 177-202). Biblos.

Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas*, (45), 105-121. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/50535

Novaro, G. y Trino Cazón, M. K. (2016). Viajes, organizaciones y escuelas: experiencias transnacionales de migrantes bolivianos en dos localidades de Buenos Aires. *Jornadas Un siglo de migraciones en la Argentina contemporánea: 1914-2014*. IIGG, UBA.

Perrière, H. (2022). Pueblos indígenas y enseñanza de la historia en perspectiva intercultural en escuelas secundarias del sur bonaerense (Argentina). *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, *43*(1), 135-152. http://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10038

Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Clacso.

Resolución Nº 119 (2010). Consejo Federal de Educación.

Ripamonti, P. (2017). "Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas". En M. Alvarado y A. De Oto (eds.), *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (pp. 83-104). Clacso.

Rockwell, E., Novaro, G. y Hecht, A. C. (2022). Presentación del dossier. Debates actuales en torno a la educación y la diversidad cultural en América Latina. *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, *43*(1), 7-14. https://doi:10.34096/runa.v43i1.10769

Rodríguez Garat, C. D. (2022a). Education as an antidote to subordination. For a pedagogical conception in an intercultural key in Argentine. *Runas. Journal of Education and Culture*, *3*(5), e21061. https://doi.org/10.46652/runas.v3i5.61

Rodríguez Garat, C. D. (2022b). *Cuerpos-territorios de las mujeres mapuce. Testimonios de opresión y de resistencia*. Unidad de Publicaciones Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Rodríguez Garat, C., Casas, S., Orellano, C. y Cánepa, F. (2023). Herramientas pedagógico-didácticas generadas por la práctica docente en los escenarios producidos por la pandemia. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, *3*(5). https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/6992/7295

Saravi, G. (2019). "Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre la inclusión desigual en la escuela". En P. Núñez, L. Litichever y D. Fridman (comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 41-57). Eudeba.

Serrudo, A. (2011) (coord.). *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino*. Ministerio de Educación.

Spivak, G. (1996). "Subaltern Talk: Interview with the Editors". En D. Laundry y G. Maclean (eds.), *The Spivak Reader* (pp. 287-308). Routledge.

Stivanello, M. B. (2015). Aportes al debate de la Interculturalidad en Salud. *Margen. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (76), 1-8.

Taruselli, M. E. (2017). Reflexiones en torno al tratamiento de la diversidad cultural en escuelas rurales del conurbano bonaerense. *Papeles de Trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (34), 92-106.

Taruselli, M. y Hecht, A. C. (2014). Interculturalidad y escolarización: reflexiones sobre la provincia de Buenos Aires. *Novedades Educativas*, año 26, (284).

Thisted, S. (2014). "Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las 'diferencias'". En A. I. Villa y M. E. Martínez, *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural* (pp. 133-170). Noveduc.

Torres Carrillo, A. (2019). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. Editora Nómada, Ipecal.

Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa: Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Unicef Argentina.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.

Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

Recepción: 15/01/2026
Aceptación: 06/05/2026

Miriam Gomes,* Mirta Millán,** Margarita Botaya***
y Maricruz Mendez Karlovich****

El racismo en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. La lucha por el reconocimiento frente a la colonialidad

RESUMEN

El ensayo procura, a partir de un diálogo intercultural entre las autoras, traer a la discusión al racismo en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, considerando dimensiones vinculadas a la normativa, las y los actores educativos y las prácticas institucionales. Asimismo, visibiliza las luchas de los pueblos y naciones indígenas y de la comunidad afroargentina por el reconocimiento frente a la persistencia de la colonialidad, el impacto del capitalismo y el extractivismo y plantea la necesidad de posicionarse desde una perspectiva antirracista. En el mismo sentido, se cuestiona el extractivismo epistémico y la apropiación cultural, en diálogo con el racismo y se destaca su impacto negativo frente a la consolidación de democracias participativas y pluriculturales. Finalmente, se propone avanzar en una construcción colectiva y transversal que amplíe las voces y promueva

* Docente e investigadora en temas vinculados a afrodescendencia y a literaturas africanas en portugués. Se desempeñó como docente en instituciones educativas dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. En la actualidad cursa la Maestría en Diversidad Cultural de la Untref, con especialidad en estudios afroamericanos y dicta clases en la Universidad Nacional de las Artes y en el Espacio Cultural Plaza Defensa, entre otros. Filiación: Universidad Nacional de las Artes, Sociedad Caboverdeana de Dock Sud y Comisión 8N. Correo electrónico: miriamvictoria@yahoo.com.ar

** Docente e investigadora en temas vinculados a la interculturalidad. Se desempeñó como docente en instituciones educativas de diferentes niveles y modalidades dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. En la actualidad cursa el Doctorado en el Idaes- Unsam y dicta clases en la Unicen, entre otros espacios. Es integrante de la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke de Olavarría y de la Mesa de Trabajo Autogestionada en Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires. Filiación: Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke de Olavarría, Mesa de Trabajo Autogestionada en Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires y doctoranda en Antropología Social (Unsam-Eidades). Correo electrónico: mirtafmillan@gmail.com

una mirada plural de las identidades, favoreciendo mayor igualdad en el acceso, permanencia y egreso en las instituciones educativas bonaerenses.

PALABRAS CLAVE
Racismo • colonialidad • educación intercultural • afrodescendientes • pueblos y naciones indígenas y educación

Racism in the educational system of the province of Buenos Aires. Struggles for recognition in the face of coloniality.

ABSTRACT
This essay seeks, through an intercultural dialogue between the authors, to bring racism in the educational system of the Province of Buenos Aires into the discussion, considering dimensions related to regulations, educational actors, and institutional practices. It also highlights the struggles of Indigenous peoples, nations, and the Afro-Argentine community for recognition in the face of the persistence of coloniality, the impact of capitalism, and extractivism, while emphasizing the need to adopt an anti-racist perspective. In the same vein, it questions epistemic extractivism and cultural appropriation as manifestations of racism that hinder the consolidation of participatory and pluricultural democracies. Finally, it proposes advancing toward a collective and cross-cutting construction that broadens voices and fosters a plural understanding of identities, promoting greater equality in access, participation, and graduation within educational institutions in Buenos Aires Province.

KEYWORDS
Racism • coloniality • intercultural education • afro-descendants • people, indigenous people and nations and education

RESUMO
O ensaio procura, a partir de um diálogo intercultural entre as autoras, trazer à discussão o racismo no sistema educacional da província de Buenos Aires,

*** Educadora. Se desempeñó como docente en instituciones educativas de diferentes niveles en las provincias de Buenos Aires, Jujuy y Río Negro (UNRN). En la actualidad dicta clases en la formación docente en instituciones universitarias y no universitarias. Forma parte de la cátedra Sociología de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Filiación: Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Correo electrónico: marganorte67@yahoo.com.ar

**** Docente e investigadora en temas vinculados a la afrodescendencia, colonialidad y educación. Se desempeña como docente en instituciones educativas de nivel superior universitario y no universitario. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y es docente de posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Filiación: Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Correo electrónico: mmkarlovich@gmail.com

considerando dimensões vinculadas à normativa, aos atores educacionais e às práticas institucionais. Além disso, visibiliza as lutas dos povos e nações indígenas e da comunidade afro-argentina pelo reconhecimento diante da persistência da colonialidade, do impacto do capitalismo e do extrativismo, e propõe a necessidade de posicionar-se a partir de uma perspectiva antirracista. Nesse mesmo sentido, questiona o extrativismo epistêmico e a apropriação cultural como expressões do racismo que dificultam a consolidação de democracias participativas e pluriculturais. Por fim, propõe-se avançar em uma construção coletiva e transversal que amplie as vozes e promova uma visão plural das identidades, favorecendo maior igualdade no acesso, permanência e conclusão nas instituições educacionais bonaerenses

PALAVRAS-CHAVE
Racismo • colonialidade • educação intercultural • afrodescendentes • povos e nações indígenas e educação

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo analítico, apoyado en normativa, bibliografía especializada y experiencias situadas, aborda las formas que asume el racismo en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, inscribiéndose en la persistencia de la colonialidad como matriz estructurante de las relaciones sociales y pedagógicas y considerando las luchas por el reconocimiento que tienen lugar desde las gestiones educativas, las instituciones y los movimientos étnico-raciales.

Esta coproducción es resultado de un sostenido ejercicio de reflexión colectiva, desarrollado mediante encuentros periódicos de intercambio y análisis. Dicho recorrido estuvo orientado a socializar y problematizar diversas escenas escolares a partir de nuestras trayectorias, biografías y prácticas docentes situadas en la provincia de Buenos Aires, entendida desde su diversidad cultural y su carácter plurinacional.

La metodología articuló, en un plano de igualdad, la producción científica sobre la temática con testimonios orales y saberes ancestrales compartidos en el marco de intercambios respetuosos, sostenidos en vínculos de confianza construidos a lo largo del tiempo. La escritura del texto se apoyó en un diálogo intercultural que reconoció las experiencias y los distintos lugares de enunciación atravesados por nuestras pertenencias étnico-raciales, asumidas no solo como posicionamientos identitarios, sino también como marcos epistemológicos de referencia.

La explicitación de nuestro lugar de enunciación colectivo, desde lo afroindígena en diálogo y tensión con la matriz occidental que también nos constituye, posibilitó una elaboración basada en el reconocimiento de epistemes diversas. Esto implicó jerarquizar relatos orales, prácticas y experiencias comunitarias como voces constituidas en fuentes legítimas de conocimiento. En este sentido, entendemos la producción de este ensayo como un ejercicio de interculturalidad orientado a promover y profundizar relaciones más igualitarias.

La historia de América está construida sobre relaciones raciales. Las ideas racistas, que postulaban la superioridad natural de europeos para justificar la explotación de otros pueblos y legitimar desigualdades económicas y sociales, constituyeron el supuesto sobre el cual se sostuvo el dominio de Europa sobre América. Desde ese discurso, Europa se convierte en sujeto civilizador y los otros pueblos en seres dominados (Ocoró Loango, 2021a).

El racismo, en este marco, es entendido como una ideología y una práctica material que postula la existencia de razas, las clasifica en superiores e inferiores y les atribuye determinadas características intelectuales y morales. A su vez, se "manifiesta a través de prácticas sociales e institucionales y, para el caso de los pueblos indígenas y afrodescendientes, se expresa en la vulneración sistemática de sus derechos fundamentales" (Ocoró Loango y Mazabel, 2021, p. 26). Por lo cual, la base del racismo es política, ideológica y cultural, antes que biológica, sin embargo, "su soporte principal siempre ha sido el cuerpo humano, el color de la piel, los rasgos y evidencias físicas" (Bello y Paixão, 2009, p. 42).

Siguiendo esta relación entre racismo y dominio de Europa sobre América, recuperamos los aportes de Quijano (2014), quien profundiza los orígenes del racismo en la Conquista, sosteniendo que la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas. Segato (2015), a partir del análisis que introduce Quijano, señala al eurocentrismo y racismo como dos aspectos del mismo fenómeno y destaca que "el racismo es epistémico, en el sentido de que las epistemes de los conquistados y colonizados son discriminadas negativamente" (p. 53). En esa línea, Ocoró Loango (2021a) plantea que el racismo epistémico, como sistema de pensamiento, "subalterniza, inferioriza, oculta e invisibiliza otros conocimientos y saberes" (p. 47). Se relaciona entonces con la primacía monocultural, eurocentrista, hegemónica occidental y científica desde donde algunos saberes, tradiciones y culturas son invisibilizados y/o inferiorizados.

Además de la relación entre racismo, Conquista y colonialidad, es necesario establecer los vínculos entre racismo y capitalismo. Las marcas de la colonialidad muestran una y otra vez que el racismo es una herramienta del capitalismo para la producción de la desigualdad social y económica de la que se nutre.

Menéndez (2018) vincula el racismo con el capitalismo al sostener que constituye una consecuencia de su propio desarrollo, en tanto se inscribe en "las relaciones sociales, económicas y políticas a nivel macro y microsocial que implican la negación, discriminación, subordinación y explotación de los otros en nombre de pretendidas características biológicas o culturales" (pp. 101-102). A su vez, establece una relación entre racismo, colonialismo y violencia científica y denuncia los modos en que "las teorías eugenésicas, fueron utilizadas para justificar 'teóricamente' la supuesta 'superioridad blanca' y su expansión política y económica, así como para legitimar la explotación económica y el control social e ideológico de determinadas poblaciones" (p. 112).

En relación con los distintos niveles de análisis, desde Almeida (2018), podemos concebir al racismo como estructural e identificarlo como un elemento que integra la organización económica y política de la sociedad. Esta concepción nos

permite entender a las instituciones como materializaciones de una estructura social o un modo de socialización que tiene al racismo como uno de sus componentes orgánicos. Desde esta mirada, "las instituciones son racistas, porque la sociedad es racista" (p. 36).

A su vez, desde su nivel micro, Menéndez (2018) nos permite reflexionar sobre la capacidad que han tenido tanto los saberes socialmente hegemónicos como los subalternos para invisibilizar los racismos cotidianos que operan en la región. En este marco, Szapu (2021) nos advierte sobre los microrracismos que tienen lugar en la trama escolar y "los procesos de etiquetamiento y discriminación que generan experiencias emocionales signadas por el sufrimiento social" (p. 132).

Finalmente, Kaplan y Sulca (2023) señalan que el racismo es siempre una violencia en la medida en que

> limita u obstruye las posibilidades de realización personal y colectiva y atenta contra la dignidad humana. La violencia racista puede ser física y simbólica; expresada en el odio, el desprecio, la humillación, la estigmatización y la inferiorización, que afectan la integridad moral de una persona o grupo, así como en maltrato corporal [*sic*], que daña la integridad física de un sujeto (p. 106).

Considerando la relación entre racismo, colonialidad y capitalismo, así como su dimensión estructural y su expresión en las instituciones educativas a través de microrracismos, se propone un análisis situado. En línea con Mato (2024), se advierte que ciertas interpretaciones del racismo estructural tienden a ubicarlo por fuera de los sistemas e instituciones educativas, lo que dificulta reconocer los factores sistemáticos e institucionales que contribuyen a su naturalización y reproducción. En este marco, el análisis se focaliza en la normativa, las y los actores educativos y las prácticas institucionales, atendiendo a las dinámicas de voluntarismo, invisibilización, negación y desinterés que atraviesan su articulación.

Ante la persistencia del racismo y frente a gestiones e instituciones educativas que en diferentes prácticas lo naturalizan y reproducen por la acción u omisión, es necesario reflexionar sobre algunas posibilidades en el ámbito escolar que podrían interpelarlo. Entre ellas, se puede mencionar la inclusión de la perspectiva étnico-racial,[1] la perspectiva intercultural en las currículas desde una mirada

1 Como ejemplo, a nivel nacional, se destacan las capacitaciones del Instituto Nacional de Formación Docente llevadas a cabo durante 2022 y 2023, tituladas "Incorporación de una perspectiva étnico-racial y antirracista en las prácticas educativas: la comunidad afrodescendiente en educación" y "Hacia una educación antirracista: prácticas educativas para una justicia epistémica y curricular". Ambas capacitaciones fueron diseñadas y llevadas a cabo por integrantes de la comunidad afroargentina. También la organización Xangó junto a la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y el profesorado de la Escuela Normal Nacional "Mariano Acosta" de la Ciudad de Buenos Aires produjeron guías para la incorporación de la temática en los niveles primario y secundario. Disponibles en: https://agrupacionxango.wordpress.com/. Finalmente, se destaca la cátedra antirracista "Derechos de las comunidades negras en Argentina desde una perspectiva afro", que funciona desde 2021 en la Facultad de Derecho de la Universidad de

transversal e interseccional,[2] la alfabetización para trabajar el antirracismo,[3] el acompañamiento institucional, la gestión frente a casos de racismo y la creación de protocolos específicos que permitan una intervención responsable.[4] Así también es indispensable problematizar la aplicación del derecho a la consulta, en el marco del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, por parte de los pueblos y naciones indígenas y las comunidades afrodescendientes, frente a las reformas educativas en general y curriculares en particular.

En la escena contemporánea podemos observar cómo se presenta, no sin tensiones, la persistencia de las herencias coloniales al mismo tiempo que propuestas y acciones que intentan una y otra vez el reconocimiento de las identidades de los pueblos, comunidades y naciones indígenas y afrodescendientes. Por un lado la dominancia monocultural y eurocentrista, que aún prima en los sistemas educativos como marca de la colonialidad, dificulta la presencia de formas pedagógicas diversas, algunas ancestrales,[5] en las instituciones educativas. Por otra parte, la Ley Nº 26.852 que prescribe desde 2013 el Día Nacional de los/as Afroargentinos/as y de la cultura afro, su incorporación al calendario escolar y la inclusión de contenido en todos los niveles y modalidades, así como la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 de 2006 que en su capítulo XI establece la modalidad de la educación intercultural bilingüe y promueve el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, son normativas que habilitan diferentes experiencias pero que no logran tensionar el núcleo duro del racismo en el sistema educativo.

Buenos Aires y es dictada por lxs profesores abogados y activistas afrodescendientes Patricia Gomes y Alí Emmanuel Delgado.

2 Como ejemplo, se puede mencionar el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires, donde la perspectiva de interculturalidad propone asumir una posición dialógica entre orientaciones, saberes y experiencias que se despliegan en las áreas de enseñanza.

3 Iniciativas como la campaña "La escuela contra el racismo", emprendidas en 2015 en conjunto por el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. https://www.educ.ar/recursos/128186/la-escuela-contra-el-racismo-actividades-para-el-aula

4 A nivel nacional existe la Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la Vida Escolar (Resolución –CFE–217/2014, disponible en https://www.argentina.gob.ar/educacion/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/guia-federal-de-orientaciones) y a nivel provincial la Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar de 2012 y actualizada en 2023 (Comunicación conjunta 1/2023). En ninguno de estos documentos se hace referencia explícita al racismo o a la violencia racial, excepto menciones aisladas como las que se hacen al Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo o a la pertenencia racial al citar la Ley de Salud Mental.

5 Entre las formas pedagógicas ancestrales, la oralidad ocupa un lugar central en la reproducción cultural y las prácticas educativas milenarias que sostienen la transmisión en comunidades afrodescendientes y en familias, pueblos y naciones originarias. No obstante, en el marco de una matriz epistémica eurocéntrica, estas formas de producción y circulación del conocimiento han sido frecuentemente deslegitimadas frente a la primacía otorgada a la escritura.

Experiencias desde las propias comunidades como la mesa de trabajo autogestionada en educación intercultural de la provincia de Buenos Aires (MTAEI) y algunas propuestas desde la gestión provincial pueden marcar el camino. Entre estas últimas, mencionamos la incorporación de contenidos en capacitaciones docentes como la Diplomatura en Identidades Bonaerenses que reconoce "una provincia de indios, negros, gauchos y gringos" y a las naciones africanas, "del orgullo al presente", y el curso "La lucha por el reconocimiento de derechos: indígenas, afrodescendientes y mujeres en Argentina (siglos XIX a XXI)". Ambas propuestas fueron implementadas por la Dirección Provincial de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires a partir de 2021 y 2022, respectivamente.

A su vez, una reflexión inicial sobre la interculturalidad situada en las características específicas de los pueblos y naciones indígenas y la comunidad afroargentina en la provincia de Buenos Aires nos permitirá identificar diferentes articulaciones necesarias para favorecer una construcción de lo común a partir del reconocimiento de modos propios de comprender el mundo desde lo múltiple y observando los diversos legados que la escuela debe recoger. Este acercamiento partirá de la consideración de la historicidad de estos pueblos, naciones y comunidades y nos permitirá la construcción de una mirada problematizadora para advertir las posibilidades de extractivismo epistémico y ontológico que tienen lugar al no reconocer los contextos propios y los saberes situados en territorialidad y temporalidad.

Este escrito reconoce la colonialidad que aún persiste, el impacto del capitalismo y el extractivismo que se despliega sobre los cuerpos, territorios e identidades y la necesidad de posicionarse desde una mirada antirracista. A su vez, cuestiona el extractivismo epistémico y la apropiación cultural como prácticas vinculadas al racismo estructural.

Grosfoguel (2016) aborda el extractivismo epistémico y ontológico, en diálogo con el extractivismo económico, como forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. Recupera el concepto de Betasamosake Simpson sobre extractivismo cognitivo vinculado a la descontextualización de las enseñanzas y conocimientos de los pueblos y naciones indígenas en sus propios términos de producción y una asimilación a la cosmovisión occidental, deshistorizando los conocimientos y quitándole su radicalidad política.

El autor, retoma, a su vez, a Silvia Rivera Cusicanqui y su denuncia de que la Academia del Norte global se apropia de producciones y experiencias de intelectuales y universidades del Sur global y se las devuelve como teorías elaboradas. Es un modo de "producción de conocimiento epistémicamente racista donde se borra la autoría de los pensadores y pensadoras del Sur y se las reemplaza por pensadores del Norte" (Grosfoguel, 2016, p. 134). En la misma línea, Rivera Cusicanqui (citada en Grosfroguel, 2016), también señala que en estas apropiaciones las escrituras y la actividad académica no están ligadas a la lucha por la liberación de los pueblos y no tienen compromiso político con los movimientos sociales ni con las luchas de los pueblos indígenas y afros.

A partir de estos aportes, Grosfoguel (2016) inscribe esta apropiación de conocimientos y borradura de la memoria histórica como parte del proyecto moderno/colonial de extractivismo epistémico desde finales del siglo XV hasta nuestros días. El autor analiza cómo las ideas de las comunidades indígenas son expoliadas sacándolas de sus contextos de producción para despolitizarlas y re-significarlas desde la lógica occidentalocéntricas:

> El objetivo del "extractivismo epistémico" es el saqueo de ideas para mercadearlas y transformarlas en capital económico o para apropiárselas dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico. En ambos casos, se las descontextualiza para quitarles contenidos radicales y despolitizarlas con el propósito de hacerlas más mercadeables" (p. 133).

Siguiendo esta reflexión sobre las distintas expropiaciones, la apropiación cultural da cuenta de la descontextualización y escisión de las prácticas culturales de sus contextos de producción, en algunos casos con fines de comercialización. Estas prácticas se pueden identificar en la utilización de las ancestrales trenzas afro, con sus históricos significados cuando son usadas como un mero accesorio, la utilización de nombres mapuches en emprendimientos turísticos o la venta de trajes africanos e indígenas o tejidos y bordados como tendencia de moda. También se inscriben en la misma lógica de expropiación, dentro de las instituciones educativas, la reproducción de ceremonias de pueblos y naciones indígenas y afrodescendientes en contextos que ignoran las espiritualidades de las que forman parte[6] y sin la participación de integrantes de los pueblos y naciones. Un ejemplo de estos casos son las escenas escolares que se presentan en agosto como celebración de la pachamama y que se desvinculan de su contexto comunitario y familiar, así como del sentido de cada una de las acciones de la celebración.

Por lo cual, desde las políticas educativas y en el cotidiano escolar debemos identificar estas expropiaciones. Solo desde el reconocimiento y los cuidados necesarios podremos avanzar en la construcción colectiva y diversa de políticas y prácticas educativas que generen condiciones democráticas y participativas para una educación que reconozca las identidades culturales en plural y posibilite mayor igualdad en el acceso, permanencia y egreso de las instituciones educativas bonaerenses.

6 En relación con las prácticas de apropiación cultural que se desarrollan tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, resulta fundamental advertir los procesos mediante los cuales estas se desvinculan de sus contextos de producción cultural, social e histórica, o bien se transforman en objetos de consumo mercantil, en los que prevalece la lógica de la ganancia por sobre el reconocimiento y la valorización de los sujetos culturales. Esta dinámica se diferencia de los procesos de socialización de prácticas culturales llevados adelante por las propias comunidades, incluso en contextos de intercambio económico, como en el caso de propuestas de turismo rural, donde media una participación activa de los sujetos culturales y un mayor control sobre los sentidos, usos y formas de circulación de dichas prácticas.

RACISMO: AVANCES Y PENDIENTES EN EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS EDUCATIVOS EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Para analizar el racismo en relación con la dimensión normativa y las prácticas de los actores que participan, recuperamos de manera entramada la normativa internacional y nacional que nos permite reconocer las posibilidades y límites de la normativa provincial para promover los derechos educativos de los pueblos y naciones indígenas y afrodescendientes. A su vez, hacemos referencia al modelo de democracia, su connivencia con el capitalismo y el contexto actual de una democracia meramente representativa como entramado que restringe el desarrollo de estos derechos.

A nivel internacional Argentina ratificó, a través de la Ley Nº 24.071,[7] el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la OIT (1989), en el que se establece una serie de disposiciones para que estos pueblos puedan gozar de los derechos en igual grado que el resto de la población.[8]

En particular, establece el derecho de los pueblos indígenas y tribales a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, y su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan. También el Convenio señala que se deberán hacer esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan "una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados" (Artículo 31). En el caso de Argentina, es una demanda permanente de los pueblos y naciones indígenas ser consultados sobre los temas que los afectan. En particular, se hace referencia en el campo educativo a las reformas curriculares y la necesidad de que se haga lugar a la consulta previa e informada.

En 2004 el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas creó el Consejo de Participación Indígena (CPI) para viabilizar esta obligación que tiene el Estado sobre la consulta con representantes de los pueblos que habitan en cada provincia. Sin embargo, su desarrollo no logró representar los intereses de los pueblos y comunidades indígenas de manera participativa, colectiva, en vínculo con el territorio y a través de una articulación en red. Lo mismo ocurrió con el Consejo Provincial de Asuntos Indígenas (CPAI), cuyo objetivo es "cumplir, fomentar y gestionar políticas públicas destinadas a la población indígena que habita el territorio bonaerense con la función de proteger, respetar, ampliar y garantizar los derechos consagrados en las normas provinciales, nacionales e internacionales para esta población".[9]

7 Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24071-470/texto

8 Rosso (2018) señala que, a pesar de que el Convenio 169 fue aprobado en 1986 y está vigente internacionalmente desde 1991, en Argentina el proceso de reconocimiento sufrió contradicciones. En marzo de 1992 el Congreso aprobó el convenio mediante la Ley Nº 24071 y la ratificación por el poder ejecutivo se retrasó hasta 2000, entrando en vigencia en el 2001, nueve años después de su aprobación.

9 Más información sobre el CPAI en https://www.gba.gob.ar/derechoshumanos/consejos_provinciales

La comunidad afroargentina, al no haber sido identificada como pueblo tribal, no se encuentra dentro de los destinatarios que abarca el Convenio 169.[10] Sin embargo, cuenta a nivel internacional con la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, ya mencionada, la adhesión al Primer Decenio de los Afrodescendientes, que se estableció entre 2015 y 2024, y la Declaración y Plan de Acción de Durban 2001. Todos estos instrumentos normativos, entre otros, promueven la igualdad de acceso y pleno ejercicio de los derechos para la comunidad afrodescendiente.

En particular, la Convención establece que los Estados tomarán medidas especiales y concretas para asegurar el adecuado desenvolvimiento y protección de ciertos grupos raciales o de personas pertenecientes a ellos, con el fin de garantizar, en condiciones de igualdad, el pleno disfrute de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. A su vez, se compromete a los Estados a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial. La invisibilidad curricular es un tipo de negación y/o discriminación que promueve la formación monocultural, por lo cual, la igualdad que impulsa esta Convención requiere contemplar la consulta en los términos que el Convenio 169 establece.

El Decenio Internacional, con el lema "Afrodescendientes: reconocimiento, justicia y desarrollo", en diálogo con el Plan de Acción de Durban 2001, establece que los Estados deben adoptar medidas para garantizar que los sistemas educativos no discriminen y aseguren que las y los afrodescendientes estén protegidos de la discriminación directa o indirecta y de los estereotipos negativos. En ese mismo sentido, es necesario reconocer la discriminación indirecta que se promueve a través de la invisibilización curricular.[11]

En este contexto internacional de reconocimientos y, a pesar de no estar la comunidad afrodescendiente contemplada directamente ni en la constitución nacional ni en la Ley Nacional de Educación ni en la provincial, la sanción en 2013 de la Ley Nº 26.852 "Día Nacional de las/os afroargentinos/as y de la cultura afro" apela directamente a la cuestión curricular al prescribir la incorporación de la efeméride del 8 de noviembre y la cultura afro a los contenidos y al calendario escolar. Esta ley se transformó en el marco de demandas vinculadas al campo educativo a partir de la cual se referencian distintas acciones que se llevan a cabo para la visibilización y reparación.

10 Sin embargo, en otros países como Chile se ha incluido a la población afrodescendiente dentro de esta categoría, enfatizando una identidad cultural, instituciones, cosmovisión y tradiciones históricas particulares. Para ampliar, Marshall (2022) hace un estudio comparativo entre Chile y Argentina en relación con la población afrodescendiente.

11 En referencia a la invisibilidad curricular, el Plan de acción de Durban insta a los Estados a que hagan lo necesario para que en los programas de estudios se incluya la enseñanza "cabal y exacta" de la historia y la contribución de los africanos y los afrodescendientes y se establece que se introduzcan elementos de lucha contra la discriminación y el racismo en los programas de derechos humanos de los planes de estudio escolares y se preparen o mejoren los materiales didácticos en el mismo sentido.

Retomando el ámbito internacional, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD)[12] expresó en su último informe de recomendaciones para Argentina, en 2023, su preocupación por el impacto de la discriminación y el racismo estructurales en el goce efectivo de los derechos de las personas indígenas y afrodescendientes y llamó a tomar medidas adicionales para luchar contra la discriminación racial en el ámbito educativo.[13]

A nivel nacional, en relación con la normativa vigente,[14] uno de los problemas a atender es el desfasaje que existe entre la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006) y la Ley de Educación Superior Nº 24.521, que, al haberse sancionado en 1995 y no haberse actualizado, no incluye los avances en términos de reconocimiento de los derechos de pueblos y naciones indígenas. Tampoco recupera de la reforma constitucional de 1994 el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas en nuestro país ni contempla convenios internacionales con rango superior a las leyes entre los que se encuentra la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.

La Ley Nº 26.206, en su capítulo XI, aborda la educación intercultural bilingüe (EIB) y señala, en diálogo con la Constitución Nacional, que es la modalidad que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica.

12 El CERD es el órgano encargado de supervisar la aplicación de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, al cual adhirió Argentina. Periódicamente los Estados parte deben presentar informes sobre los cuales se emiten recomendaciones.

13 Frente a este panorama, el CERD recomendó a Argentina que: a) Desarrolle e implemente, en consulta con las comunidades afrodescendientes e indígenas, lineamientos para combatir el racismo estructural e institucional, a nivel federal y provincial; b) adopte leyes a nivel federal y provincial que establezcan la capacitación obligatoria para todas las personas que se desempeñan en la función pública sobre el racismo, la discriminación racial y los discursos y la violencia racista; c) establezca mecanismos de diálogo con representantes de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes que conduzcan al establecimiento de instituciones dedicadas al estudio y elaboración de propuestas e iniciativas de amplio alcance relativas a las reparaciones por las injusticias históricas; d) revisar la Ley de Educación Nacional y asegurar que las autoridades educativas nacionales y provinciales elaboren planes de estudio escolares de los niveles primario y secundario que incluyan la historia y los aportes de los afroargentinos a la construcción de la nación; e) reforzar las medidas dirigidas a implementar las recomendaciones formuladas por el Grupo de Trabajo de Expertos sobre los Afrodescendientes en 2019, incluidas las relativas a crear un instituto nacional de asuntos afroargentinos, afrodescendientes y africanos; abordar las cuestiones de las desigualdades y la invisibilidad de las personas afroargentinas desde la perspectiva de la justicia reparadora; establecer un museo de la cultura afroargentina y crear monumentos y sitios culturales que reflejen el legado de las personas afroargentinas y afrodescendientes.

14 También se pueden mencionar resoluciones del Consejo Federal de Educación como la 107/1999, que reconoce que "La Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población aborigen como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos" y la resolución 119/2010 que regula la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina.

La Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires Nº 13.688 (2007), en diálogo con la ley nacional, incluye como modalidad a la educación intercultural, que cuenta entre sus objetivos y funciones el aportar propuestas curriculares para una perspectiva intercultural democrática impulsando relaciones igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes; impulsar la construcción de orientaciones pedagógicas y curriculares interculturales así como la inclusión de la perspectiva intercultural en la formación y actualización docente para todos los niveles del sistema educativo.

La ley provincial, a su vez, señala entre sus fines y objetivos el promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los pueblos originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural.

En el marco de la sanción de esa ley, se creó en 2007 la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural[15] y estuvo a cargo de la antropóloga y reconocida investigadora Sofia Thisted. Durante el corto período en que funcionó esta dirección, se produjeron algunos documentos con orientaciones curriculares para los niveles y una reflexión situada en la provincia de Buenos Aires.[16] A su vez, se realizaron encuentros y acciones en articulación con las comunidades, pueblos y naciones y se las reconoció, visibilizó y acompañó en diferentes iniciativas,[17] sin embargo, esta Dirección duró menos de un año y se transformó, a partir de 2008, en un Programa. A pesar de este cambio, entre 2008 y 2015 se logró avanzar en diferentes encuentros entre la gestión y las comunidades, acercando las propuestas educativas a las realidades de las comunidades. En 2015, con un nuevo cambio de gestión, se volvió a la falta de diálogo y articulación, lo que mostró un total desconocimiento del camino recorrido.

Desde su disolución no se volvió a constituir la Dirección, pasando los temas de interculturalidad, en la actualidad, a ser abordados como una temática

15 La Dirección de Modalidad de Educación Intercultural estuvo destinada a generar lineamientos y orientaciones y coordinar iniciativas educativas interculturales para las escuelas de la provincia. Su principal objetivo fue construir una política de educación intercultural. La Dirección se propuso incluir en todas las dimensiones de las prácticas escolares la cuestión de la interculturalidad como perspectiva y a la vez como estrategia y como contenido (Villa, Thisted, Martínez y Diez, 2009) y generar espacios para el debate y la discusión en las tramas institucionales. Desde esta concepción de la interculturalidad se considera que vivimos en sociedades marcadas por relaciones en las que existen desigualdades significativas, tanto materiales como simbólicas.

16 Entre los documentos producidos se encuentran: *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa* (http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/Documento%201%20-%20Interculturalidad%20como.pdf) y *Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales*) (http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/aportesparalaconstrucciondepracticas.pdf)

17 Como muestra de este apoyo institucional a las comunidades, se da cuenta de que en la Feria del libro de 2007 la DGCyE tenía un *stand* y se invitó a exponer a docentes de pueblos y naciones originarias y la directora provincial acompañó esa exposición.

dentro de la Dirección de Ámbitos de Desarrollo de la Educación, dependiente de la Subsecretaría de Educación.[18]

Finalmente, destacamos que en el marco de la Ley de Educación Nacional y provincial, se celebra en la provincia de Buenos Aires desde 2014 la Semana de la Interculturalidad con el objetivo de "visibilizar la diversidad cultural y promover una lectura crítica en el ámbito educativo de las injustas desigualdades sociales".[19] A raíz de esta celebración, que tiene lugar los últimos días de marzo o primeros de abril, se promueve la difusión de materiales por parte de las diferentes Direcciones de los niveles y Modalidades con diversas propuestas para propiciar actividades en las instituciones educativas.[20]

Sin embargo, en las escuelas de la provincia de Buenos Aires persiste el racismo estructural como herencia de la colonización y herramienta del sistema capitalista para la exclusión social y, al no reconocer a todos los sujetos en igualdad de dignidad y derechos, se impide la participación y se pone en riesgo la democracia.

La democracia liberal representativa fue el modelo de gobierno que triunfó entre otras posibilidades, tales como la democracia popular y la democracia participativa. Se alimenta de la acción delegativa hacia quienes serán representantes del conjunto de la población. Puede convivir con el capitalismo sin grandes tensiones cuando el Estado aparece con cierta debilidad y, en ese marco, ser funcional a los diferentes procesos de expropiación que se llevan adelante, respondiendo a intereses de grupos minoritarios pero dominantes. Eso significa que podemos estar ante sociedades políticamente democráticas pero socialmente racistas y autoritarias.

A diferencia de la democracia representativa, la democracia participativa logra ampliar la agenda política y dar lugar a las demandas que surgen de las luchas populares y ancestrales de grupos que han sido considerados minoritarios. Allí podemos encontrar historias negadas y sujetos sociales invisibilizados, como los pueblos y naciones indígenas y comunidades afrodescendientes.

En ese marco, defendemos la construcción de una democracia participativa pluricultural, que reconozca la urgente necesidad de construir planos igualitarios de diálogo con quienes están directamente afectados por las decisiones de sus representantes y tengan la posibilidad de rechazar, tensionar, discutir y proponer alternativas y se garanticen los derechos sociales que se promulgan. Para que una democracia participativa fomente y garantice derechos fundamentales

18 Entre los materiales elaborados podemos encontrar un documento sobre el 1 de agosto, Día de la pachamama. Consulta realizada el 27/06/2025: https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/ambitos-y-desarrollo-de-la-educacion/ambitos-de-desarrollo-de-la Acceso al documento sobre el Día de la pachamama: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-07/1%20de%20Agosto%20-PACHAMAMA-DADE.pdf

19 Según lo indica el Calendario Escolar 2025. Disponible en: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2025-01/Calendario%20Escolar%202025%20Anexo%205.pdf

20 Si bien en el calendario escolar 2025 no aparece la Semana de la interculturalidad, se difundió un material con propuestas para trabajar la diversidad en las escuelas. Disponible en: https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/la-interculturalidad-una-perspectiva-necesaria-en-clave-de-derechos-humanos/

es necesario como punto de partida el reconocimiento pluricultural de la población y de las históricas luchas que se han llevado y se llevan adelante por dicho reconocimiento. Construir el bienestar general de las y los ciudadanos requiere de nuevas preguntas al interior de la perspectiva de los derechos humanos, ya que implica una permanente atención respecto de las jerarquizaciones al momento de legitimar unas voces por sobre otras.

En el contexto actual, la embestida cruel de las derechas y extremas derechas en el mundo avanza sobre las democracias y pone en jaque el sentido de la participación colectiva en la construcción de las políticas públicas y el cumplimiento de derechos asumidos en el ámbito internacional. Es así como se avasallan y retrotraen, de manera deliberada, derechos vigentes, poniendo en riesgo a las democracias y la continuidad de un camino de reparaciones que los movimientos étnico-raciales y políticos lograron a través de las conquistas normativas, algunas de ellas vinculadas a los derechos educativos.

Actualmente, en Argentina, estamos padeciendo y resistiendo los avances de un gobierno neoconservador y de extrema derecha con un ataque permanente hacia las instituciones del Estado y los organismos de derechos humanos en particular, que enfrentan el desfinanciamiento y el desmantelamiento de sus equipos técnicos y territoriales. A su vez, es necesario señalar, que a pesar de las conquistas que se han conseguido en las últimas décadas en relación con la ampliación de derechos, en lo que refiere a la población afrodescendiente e indígena, hay deudas históricas que no se han logrado saldar.

Mato (2021) señalaba que Argentina es uno de los países más avanzados de América Latina en materia de derechos humanos, sin embargo,

> exhibe un panorama de inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas específicas que vulneran los derechos constitucionales de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas a una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad, cuyo aseguramiento resulta especialmente necesario debido a las inequidades estructurales que les afectan (p. 121).

Entre las consecuencias de estas exclusiones, según Mato (2021) se encuentra la restricción de la formación de profesionales de estos grupos poblacionales en todos los campos, lo que afecta las posibilidades de representación de sus necesidades, intereses y propuestas en el diseño de políticas. A su vez, el adoptar políticas universales, para asegurar igualdad de oportunidades educativas, no permite afrontar la existencia de inequidades estructurales que se dirigen específicamente a naciones y pueblos indígenas y a la comunidad afroargentina.

En la misma línea y vinculado al racismo y las desigualdades estructurales, Ocoró Loango (2021b) advierte que "la inequidad educativa que afecta a estas poblaciones también se manifiesta en la falta de inclusión de su historia y sus epistemologías en los planes curriculares" (p. 30).

No obstante la normativa que promueve la participación y consulta a los pueblos y naciones indígenas y la comunidad afroargentina, en las prácticas

concretas vemos que las reformas curriculares suelen darse sin la participación de sus referentes, tomando forma aquí el racismo estructural en la desvalorización de sus voces y falta de reconocimiento a sus recorridos. A su vez, este racismo también se evidencia en la ausencia de integrantes de estas comunidades en los equipos técnicos curriculares, donde sus presencias junto a la de otras/os especialistas de campos disciplinares serían necesarias para revisar la cosmovisión desde la cual se presentan los conocimientos, así como la dominancia de unas epistemologías sobre otras. Estas negaciones e invisibilizaciones y desinterés también consolidan el racismo epistémico.

En el marco del racismo en las instituciones, Szapu (2021) analiza las relaciones entre cuerpos, emociones y dinámicas de estigmatización en las escuelas secundarias, particularmente en una investigación con estudiantes de dos escuelas de la provincia de Buenos Aires, y halló que el color de piel es una de las características que surge con mayor frecuencia en la asignación de etiquetas entre jóvenes. Expone que "en la trama vincular escolar y social es común la utilización de determinado lenguaje y ciertas prácticas en las que se jerarquizan unas pieles sobre otras" (p. 137). Afirma que este tipo de discriminaciones, además de segregar a los estudiantes, les genera sentimientos ligados al dolor social como la ira, el miedo o la vergüenza e influye en la constitución de la autoestima social y escolar. A su vez, genera sentimientos de exclusión e inferiorización y representa microrracismos que se anclan en determinados contextos culturales que le dan sentido.

Kaplan y Sulca (2023) abordan las experiencias subjetivas de racismo en una escuela secundaria rural en Argentina, con foco en la población estudiantil indígena. Al analizar las expresiones del microrracismo muestran que estas operan como un mecanismo eficaz en la producción de subjetividades negadas. Asimismo, identifican que los prejuicios, los discursos discriminatorios y las etiquetas racistas que circulan en las interacciones entre estudiantes son el resultado de procesos de interiorización de un sistema de clasificación social que estructura las formas de percepción. En este marco, la convivencia escolar aparece atravesada por experiencias de desprecio, humillación y luchas por el reconocimiento y, frente a estos microrracismos expresados en burlas, insultos y etiquetas, los estudiantes intentan poner límites mediante el diálogo o los enfrentamientos físicos.

Además de los hallazgos que aportan estas investigaciones, en la vida escolar se advierte la presencia de un racismo silvestre que emerge y se expande de múltiples maneras, junto con microrracismos de baja intensidad, sutiles en su manifestación pero profundos en las heridas que producen y en las formas grotescas que pueden asumir. Se expresan tanto en agresiones que desvalorizan y menosprecian a los cuerpos racializados, como en dinámicas que van desde el destaque exagerado de la presencia de personas racializadas hasta su completa invisibilización. Estas formas de interacción horadan la autoestima de las personas y profundizan heridas históricas vinculadas al dolor, la negación y la falta de reconocimiento.

Frente a estas manifestaciones de racismo en la vida escolar cotidiana y a sus efectos en las trayectorias y subjetividades estudiantiles, el lugar de las y los docentes en las instituciones educativas adquiere una relevancia central. Su intervención

pedagógica resulta clave para generar condiciones de mayor igualdad, problematizar las prácticas discriminatorias naturalizadas y promover formas de diálogo intercultural que reconozcan la diversidad étnico-racial presente en las escuelas.

Sin embargo, con frecuencia las y los docentes que intentan promover una perspectiva intercultural en las instituciones educativas terminan asumiendo una sobrecarga de trabajo que desarrollan en soledad. En muchos casos, encuentran resistencias por parte de sus pares, de los equipos directivos e incluso de los niveles de inspección, expresadas a través de diversas acciones que contribuyen a reforzar y consolidar el racismo. Estas actitudes encubren, de forma sutil, una mirada racista y colonizadora hacia otras historias y epistemologías, que deja huellas en docentes y estudiantes, y se manifiesta en gestos de sospecha, desmerecimiento y desvalorización.

Por otro lado, la falta de docentes y estudiantes que se reconozcan originarios o afrodescendientes también dificulta esta lucha e impide la construcción de un espacio social y cultural en las instituciones educativas para expresar estas culturas ancestrales, en diálogo con la vida institucional.

Tal como sostiene Segato (2015), en la lucha contra el racismo es necesario una conciencia racial, ya que

> el control colonial impide a las conciencias situarse en su paisaje y expresarse a partir del mismo; su discurso es capturado por un poder político que lo persuade u obliga a localizarse con referencia a centros geográficos impuestos a la subjetividad por la poderosa retórica administradora del mundo, es decir, la retórica colonial (p. 51).

En ese sentido es importante que quienes ingresen a los cargos públicos tengan esa conciencia, sin ella se seguirá negando, invisibilizando y/o profundizando el racismo. Desde ese mismo lugar queremos referir al campo educativo para la formación docente, ya que es necesario detenerse en las acciones que forman parte del cotidiano escolar, como la selección de los materiales de lectura, las propuestas institucionales que se gestan, los debates y preocupaciones que se comparten y las celebraciones o efemérides que se conmemoran. Es importante mirar desde esa conciencia racial y problematizar tanto las acciones como los actores históricos que en cada caso son convocados al momento de recordar el pasado y/o participar de las decisiones actuales del campo educativo.

A su vez, es necesario advertir que en algunas ocasiones en las instituciones educativas, cuando intentan dar lugar a experiencias interculturales, se profundiza el racismo a través de prácticas extractivistas y de apropiación cultural como las recreaciones de conmemoraciones/celebraciones sacadas de sus contextos y significados. La “buena intencionalidad” sin formación puede generar cicatrices muy profundas en identidades que ya vienen padeciendo violencias y despojos de todo tipo. Las experiencias de interculturalidad solo pueden darse de manera participativa, bajo el rechazo de todo tipo de jerarquización de saberes, y se potencian con el reconocimiento, el apoyo y acompañamiento institucional y de la gestión.

En ese sentido, y en línea con lo que sostiene Walsh (2010), es necesaria la construcción de una interculturalidad crítica que parta de las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos sociales contrahegemónicos, que se lleve adelante con quienes históricamente han sido subalternizados y que se oriente al problema estructural-colonial-capitalista. La interculturalidad crítica es entendida como estrategia, acción y proceso permanente de relación y negociación, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría e igualdad. Es un proyecto político, social, ético y epistémico que afirma la necesidad de cambiar relaciones, estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.

En relación con la concepción de interculturalidad, siguiendo a Dietz (2025), sostenemos que la diversidad tiene que convertirse en un recurso, en un saber hacer, en un saber convivir en diversidad para que nuestras sociedades puedan existir en convivencia pacífica. Esto se aprende desde el aula, desde la escuela como laboratorio para de ahí salir a interculturalizar y a diversificar en coexistencia al conjunto de la sociedad. Necesitamos combinar miradas explícitamente antirracistas, antisexistas, pero también anticlasistas. Hay que transitar de una interculturalidad descriptiva a una prescriptiva, una propuesta político pedagógica; transformar las formas de concebir la organización escolar, los contenidos, el currículum, el plan de estudios, las fronteras entre las disciplinas, pero también las fronteras entre el saber académico y el saber comunitario.

Si bien podemos reconocer que en las últimas reformas curriculares en la provincia de Buenos Aires se evidencian algunos cambios en términos de la visibilización de la historia y cultura afro (Freixa, 2020 y Wiurnos y Bidone, 2024), estas modificaciones no se llevaron adelante con la participación de la comunidad afroargentina.

Con relación a la Ley Nº 26.852, el 8 de noviembre de 2014 se incorporó la conmemoración como efeméride al calendario escolar bonaerense, y apela a

> reflexionar y debatir sobre las representaciones individuales y colectivas para la construcción de una ciudadanía intercultural y la promoción de una ética dialógica, considerando que nuestra Nación se conforma desde múltiples identidades, pueblos aborígenes, criollos, afrodescendientes, y todas aquellas personas de origen migrante, en un proceso que continúa en el presente (DGCyE, 2025).

Es una conmemoración que alude a llevar a cabo actividades curriculares alusivas a la fecha.[21] Sin embargo, en las prácticas se observa que en las instituciones depende

21 En el calendario anual de la provincia, el 8 de noviembre asume la Forma 4-1 que prescribe la realización de actividades curriculares alusivas a la fecha, a diferencia de los actos solemnes (Forma 1.1), especiales (Forma 2.1 y 2.2) o evocativos (Forma 3) que implican la suspensión de actividades para la conmemoración de la fecha con apertura a la comunidad y la participación de estudiantes de todo el turno. Los actos de Forma 4-1 terminan quedando a voluntad de lxs docentes/instituciones para su implementación.

del voluntarismo de la comunidad educativa, consolidando el racismo a partir de su invisibilización. Entre las demandas de la comunidad afroargentina se halla que pueda inscribirse como acto solemne, especial o evocativo que tienen prescrito otras conmemoraciones como el Día de la Bandera o del Respeto a la Diversidad Cultural.

Se destaca que, en 2020, la Dirección Provincial de Educación Superior sacó un documento titulado "Presencias afro en la construcción de la formación docente. Una propuesta a partir del 8 de noviembre".[22] En ese documento, producido con referentes afro y académicas especialistas, se reconoce la figura de María Remedios del Valle, así como la presencia histórica afrodescendiente en el país, para el abordaje de la efeméride y la promoción de la cultura afro.

En relación con la incorporación curricular de la dimensión étnico-racial, en 2022 la Dirección de Formación Permanente, dependiente de la Dirección de Formación Docente de la provincia, tuvo sus incorporaciones en capacitación docente a través del curso "la lucha por el reconocimiento de derechos: indígenas, afrodescendientes y mujeres en Argentina (siglos XIX a XXI)"[23] y la especialización docente de nivel superior en la "Enseñanza de la Construcción Histórica, Social y Cultural de las Identidades Bonaerenses", donde se indaga sobre la formación de la identidad bonaerense reconociendo, desde una mirada plural, las raíces de indios, negros, gauchos y gringos.[24] En el mismo año, en el contexto de producción curricular, la Dirección Provincial de Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires definió la perspectiva intercultural como transversal a todas las áreas de enseñanza, desde la que no solo se promueve el diálogo intercultural sino que además se convoca a descolonizar las prácticas educativas que no permiten el reconocimiento de las culturas en el plano de igualdad. Asimismo, vincula la importancia de la perspectiva para la construcción de sociedades más justas.

Inscribir la educación inicial en perspectiva intercultural que vaya más allá de la asimilación y la segregación, que se proponga transformar, empoderar y descolonizar las prácticas escolares, requiere construirla con base en relaciones de reciprocidad. (DGCyE, 2022, p. 24).

Además de estas experiencias, recuperamos la creación de la Mesa Autogestionada en Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, gestada en

22 Acceso al documento: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/10_D%C3%ADa%20Nacional%20de%20las_los%20Afroargentinas_os%20y%20de%20la%20Cultura%20Afro_Presencias%20afro%20en%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20docente%20-%208N.pdf

23 En el curso se presenta un módulo dedicado a "los afrodescendientes: estereotipos y miradas sesgadas", donde se aborda la negritud y los actos escolares, el activismo afro y la historia de la referente María Magdalena "Pocha" Lamadrid y los periódicos de la comunidad afro. Entre los objetivos de este módulo se encuentran el reconocer los procesos de invisibilización de la población afrodescendiente, revalorizar la presencia de hombres y mujeres afro en distintas esferas y actividades de la sociedad, como la cultura, la música y la militancia, y reflexionar sobre las posibles estrategias para incorporar el estudio de estos sujetos en la experiencia del aula.

24 Acceso al programa de la especialización: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-12/DPES-Postiitulo-Identidad-Bonaerense.pdf

2012 por diversas comunidades de pueblos originarios y organizaciones, personas y grupos promotores de la recuperación de la identidad originaria en la provincia. El objetivo principal es trabajar en la implementación de la educación intercultural en la provincia, "como derecho establecido y necesario para reforzar la igualdad de derechos en el proceso de ejercicio democrático" (Rosso, 2019, p. 57).

En ese mismo sentido queremos reconocer la presencia, en la provincia de Buenos Aires, de la Cátedra Abierta Intercultural integrada por diferentes espacios educativos y de la comunidad.[25] Esta constituye un espacio interinstitucional e itinerante que promueve la formación interdisciplinaria y comunitaria. Entre diversas acciones la cátedra realiza encuentros anuales desde el año 2011,[26] con el propósito central de propiciar un ámbito de reflexión, diálogo, debate y construcción colectiva en el campo de la educación, formal y no formal, que aporte a fortalecer prácticas de enseñanza y aprendizaje producidas en un entramado enriquecido por los conocimientos de las y los sujetos involucrados, y que también fomente lazos entre organizaciones sociales, comunitarias y educativas.

Es importante destacar también la experiencia de la licenciatura en Educación Intercultural de la Universidad Pedagógica Nacional (Golé *et al.*, 2024), destinada a docentes en ejercicio de todo el país que se implementa desde el 2021 en modalidad virtual y que tuvo cohortes específicas para docentes de la provincia de Buenos Aires. La formación convoca a "pensar la educación intercultural en Argentina como resultado de procesos de democratización social y educativa" (p. 151) y, a partir de la cursada, compuesta en general por docentes de diversas provincias y niveles educativos y técnicos y funcionarios vinculados a la educación intercultural, se favoreció la construcción de una territorialidad virtual donde se promovió el intercambio de experiencias educativas situadas altamente variables y, a partir de los trabajos finales de integración en relación con las prácticas docentes y la formación en educación intercultural, se pudo abordar la noción de interculturalidad desde una mirada crítica.

CONSIDERACIONES FINALES

Al reconocer la dimensión normativa que da marco orientador a las prácticas en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires necesitamos admitir que esa dimensión no siempre impacta en el cotidiano de las escuelas, en algunas

25 Actualmente forman parte de la cátedra: Área de estudios interdisciplinarios en educación aborígenes (AEIEA) de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), el ISFDyT Nº 105, Ciudad Evita, La Matanza, ALFAR (espacio colectivo para Pensar-Hacer desde las identidades), la WAKA (Espacio Simbólico significativo y encuentro de los pueblos originarios de Parque Avellaneda CABA) y estudiantes de educación intercultural de la UNLu.

26 Previo a esas actividades anuales que ofrecen una diversidad de propuestas, encuentros y experiencias del compartir, algunas/os de sus integrantes ya se reunían y trabajaban en diferentes propuestas desde el año 2003

ocasiones por desconocimiento y en otras por las aún vigentes marcas de la colonialidad. La invisibilidad, la negación y el desinterés generalizado frente al racismo estructural y los actos del microrracismo, así como las pocas experiencias que responden a la normativa, nos ponen en condiciones de sostener que hay mucho trabajo por delante, ya que las acciones que se realizan en la mayoría de los casos siguen siendo a partir del voluntarismo de quienes consideran que el racismo atenta contra la posibilidad de construir sociedades democráticas, igualitarias y justas.

Otras marcas de racismo se evidencian en la gestión donde, a pesar de la incorporación de integrantes de los pueblos y naciones indígenas o la comunidad afroargentina, esta se hace a título personal, sin inscribirse en las historias y legados de lucha comunitaria, lo que imposibilita y/o limita la representación participativa y territorial. A su vez, la elección de referentes para el diálogo frecuentemente se hace con criterios ajenos a las propias comunidades, decantando en la elección de personas que no siempre son las más capacitadas para los temas a abordar y, de este modo, perdiendo la oportunidad de un diálogo intercultural donde quienes forman parte de la conversación sean portadoras/es de los intereses y preocupaciones comunes respecto de esas temáticas.

También entendemos que, entre las múltiples vías de abordaje, se encuentra la formación docente y la inclusión de la perspectiva étnico-racial en los diseños curriculares en el marco de una educación intercultural que visibilice el enriquecimiento del diálogo de saberes. A su vez, es fundamental incluir en la formación docente la sistematización e historización de las luchas de los pueblos y naciones indígenas y de la comunidad afroargentina en los diferentes momentos históricos; por un lado, para conocer la continuidad de esas luchas; y, por el otro, para reconocer la imposición de una identidad blanca y eurocentrada que ha jerarquizado las relaciones sociales de nuestras sociedades y ha producido racismo de manera permanente. Ello significa, para las y los educadores bonaerenses, un desafío y una responsabilidad política y pedagógica respecto de la transmisión cultural que permita la promoción de ciudadanías y sociedades democráticas reconocidas como pluriculturales.

Las deudas históricas con los pueblos y naciones indígenas y la comunidad afroargentina en términos educativos pueden hallar en la normativa internacional y local impulso para emprender nuevas acciones que permitan transformar el escenario actual. Sin embargo, el racismo estructural que se expresa, entre otras cuestiones, en la falta de reconocimiento de las voces de estos pueblos, naciones y comunidades y el desprecio y/o invisibilización por sus recorridos vuelve más difícil este camino, ya que es solo con su participación que se podrá avanzar en la construcción colectiva y diversa de políticas educativas más democráticas.

A su vez, la articulación desde las gestiones educativas con las experiencias que tuvieron y tienen lugar, como las capacitaciones docentes que ya se han realizado en la provincia de Buenos Aires o las iniciativas de la Mesa Autogestionada en Educación Intercultural y de otras organizaciones afro e indígenas, permitiría reconocer estos avances y generar condiciones reales para la construcción de una identidad bonaerense desde una perspectiva pluricultural desde los territorios.

No alcanza con repetir y reproducir los modos de construcción política instalados; es necesario construir nuevas formas para lograr la transformación, ya que la lucha antirracista no es responsabilidad exclusiva de las personas racializadas. Es imprescindible tomar conciencia de los privilegios de los que gozan algunos sectores de la población e interpelar la matriz colonizadora fundante y cuestionarla, para eso es preciso lograr plena conciencia de sus implicancias antidemocráticas. En ese sentido la formación docente en educación intercultural y antirracista se hace fundamental e impostergable.

Apremia trabajar en una pedagogía de la diversidad, liberadora, descolonizadora, antipatriarcal, anticapitalista y antirracista, que propicie la democratización de los espacios educativos desde el reconocimiento de la pluralidad cultural y en rechazo de todas las formas de racismo. Con voluntad política y un posicionamiento ético a favor de la igualdad y la justicia, tanto de quienes están a cargo de la gestión educativa como de quienes forman parte de las instituciones escolares, es posible construir líneas de trabajo orientadas a desnaturalizar, visibilizar y erradicar las prácticas racistas.

Consideramos que como punto de partida es indispensable identificar la jerarquización y los privilegios de quienes han participado y participan de la dominancia de una identidad de la blanquitud. Asimismo, es importante identificar la continuidad histórica de las/os sujetas/os a quienes ha sido dirigido el odio, y reconocer el lugar de la escuela, desde la constitución del Estado nacional, en la imposición de una identidad blanca. Solo con una mirada crítica que reconozca lo invisibilizado y la producción e imposición de una jerarquía fundante, creemos posible la construcción de políticas educativas antirracistas, que promuevan mayor igualdad en el acceso, permanencia y egreso de las instituciones educativas bonaerenses en las que se reconozcan y valoren las diferentes formas de ser, estar, construir y transmitir conocimiento a las nuevas generaciones.

REFERENCIAS

Agrupación Xangó y CTERA. (2015). *Afroargentin@s. Guía para docentes sobre afrodescendientes y cultura afro*. Ediciones CTERA.

Agrupación Xangó y CTERA. (2022). *Afroargentinxs. Propuestas didácticas para nivel inicial*. Ediciones CTERA.

Almeida, S. (2018). *O que é racismo estrutural?* Letramento.

Bello, Á. y Paixão, M. (2009). "Una mirada a la situación de los derechos de los afrodescendientes en América Latina". En *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: Del reconocimiento estadístico a la realización de derechos* (Serie Población y Desarrollo Nº 87, pp. 39-86). Cepal.

Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (2023). *Observaciones finales sobre los informes periódicos 24° a 26° combinados de la Argentina*. https://defensadelpublico.gob.ar/wp-content/uploads/2023/05/cerd-c-arg-co-24-26-52559-s.pdf

Consejo Federal de Educación. (1999). *Resolución 107. Educación intercultural bilingüe*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_107-99.pdf

Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución 119. La modalidad educación intercultural bilingüe en el sistema educativo nacional*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_119-10.pdf

Consejo Federal de Educación. (2014). *Resolución 217. Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. https://www.argentina.gob.ar/educacion/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/guia-federal-de-orientaciones

Dietz, G. (2025). *La interculturalidad como herramienta analítica y como propuesta educativa*. Universidad Iberoamericana León.

Dirección General de Cultura y Educación. (2007a). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/Documento%201%20-%20Interculturalidad%20como.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2007b). *Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/aportesparalaconstrucciondepracticas.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2020). *Presencias afro en la construcción de la formación docente. Una propuesta a partir del 8 de noviembre*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/10_Día%20Nacional%20de%20las_los%20Afroargentinas_os%20y%20de%20la%20Cultura%20Afro_Presencias%20afro%20en%20la%20construcción%20de%20la%20formación%20docente%20-%208N.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *Diseño curricular para la educación inicial*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-06/DiseñoCurricularEI2022%20con%20IBSN.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2023). *Comunicación conjunta 1/2023. Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-06/Guía%20de%20Orientación%20Intervención%20en%20situaciones%20conflictivas%20y%20vulneración%20de%20derechos.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2025). *Calendario escolar 2025*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2025-01/Calendario%20Escolar%202025%20Anexo%205.pdf

Freixa, O. N. (2020). Afrodescendientes en Argentina y educación - Ley Nº 26.852: Una lenta incorporación de lo afro a la enseñanza. *Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens*. https://omerfreixa.com.ar/afrodescendientes-en-argentina-y-educacion-ley-n-26-852-una-lenta-incorporacion-de-lo-afro-a-la-ensenanza/

Golé, C., Diez, M. L., Martínez, L. V., Mombello, L. y Papazian, A. (2024). Enseñar antropología en “nuevos territorios”: La experiencia de la Licenciatura en Educación

Intercultural de la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina). *Cuadernos de Antropología Social.*, (60). https://doi.org/10.34096/cas.i60.14698

Grosfoguel, R. (2016). *Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y al extractivismo ontológico: Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo*. Tabula Rasa.

Kaplan, C. y Sulca, E. M. (2023). Palabras que hieren: Experiencias subjetivas de racismo en una escuela indígena. *Revista Senderos Pedagógicos*, *15*(1), 99-115. https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/1426

Ley Nº 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires.

Ley Nº 24.071. Aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1992). Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley Nº 24.521 de Educación Superior (1995). Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley Nº 26.206 de Educación Nacional (2006). Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley Nº 26.852. Día Nacional de los/as Afroargentinos/as y de la Cultura Afro (2013). Boletín Oficial de la República Argentina.

Marshall, A. M. (2022). ¿Qué significa ser afrodescendiente? Análisis comparativo de la construcción de un "sujeto afro" a partir de instituciones estatales en Argentina y Chile. En *Jornadas de Estudios Afrodescendientes: Perspectivas Regionales en Chile, Argentina, Perú y Bolivia*.

Mato, D. (2021). Racismo y educación superior en América Latina. *ESAL. Revista de Educación Superior en América Latina*, *72*, 8-13.

Mato, D. (2024). Factores clave en la naturalización y reproducción del racismo en la educación superior en América Latina: Aprendizajes para el diseño de políticas e iniciativas antirracistas. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE)*, (21), 124-139.

Menéndez, E. (2018). "Racismo, colonialismo y violencia científica". En E. Menéndez, *Colonialismo, neocolonialismo y racismo: El papel de la ideología y de la ciencia en las estrategias de control y dominación* (pp. 101-140). UNAM, Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad.

Mouratian, P. (2015). *La escuela contra el racismo: Actividades para el aula*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. https://www.educ.ar/recursos/128186/la-escuela-contra-el-racismo-actividades-para-el-aula

Ocoró Loango, A. (2021a). El papel del currículo en la reproducción de desigualdades étnico-raciales: Una mirada al caso argentino en perspectiva latinoamericana. *Revista INTEREDU. Investigación, Sociedad y Educación*, *1*, 41-68.

Ocoró Loango, A. (2021b). Educación superior y afrodescendientes: Avances en Argentina durante el siglo XXI. *Pensamiento Universitario*. https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2021/10/17/educacion-superior-y-afrodescendientes-avances-en-argentina-durante-el-siglo-xxi/

Ocoró Loango, A. y Mazabel, M. (2021). Racismo en la educación superior: Un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades, 72*(87), 15-33. https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521

Organización Internacional del Trabajo (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales*. https://www.ilo.org/es/media/443541/download

Organización de las Naciones Unidas (1965). *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial*. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial

Organización de las Naciones Unidas (2001). *Declaración y Programa de Acción de Durban: Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. https://www.un.org/es/durbanreview2009/pdf/DDPA_full_text.pdf

Organización de las Naciones Unidas (2014). *Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015-2024). Resolución A/RES/68/237*. https://docs.un.org/es/A/RES/68/237

Quijano, A. (2014). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 861-919). Clacso.

Rosso, I. (2019). *Buenos Aires indígena. Cartografía social de lo invisible*. Editorial Unicen.

Segato, R. (2015). "Aníbal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder". En R. Segato, *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda* (pp. 35-67). Prometeo.

Szapu, E. (2021). *Rostros y jerarquías clasificatorias: Microfascismos en la trama escolar*. Entramados. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5644/5857

Villa, A., Thisted, S., Martínez, M. y Diez, M. (2009). Procesos educativos y escolares en espacios interculturales. *Decisio*, (24), 79-85. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9896/pr.9896.pdf

Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Wiurnos, N. C. y Bidone, M. A. (2024). *El lugar del "pasado nacional" en la formación de docentes de Historia en la provincia de Buenos Aires: Una aproximación desde el diseño curricular*. Clío & Asociados. La Historia Enseñada.

Recepción: 29/10/2025
Aceptación: 14/05/2026

Sofia Yamila Serafini* y María Fernanda Depetris**

Talleres interculturales con migrantes senegaleses: una lectura glotopolítica

RESUMEN

El artículo analiza una experiencia de talleres interculturales desarrollados en el marco de un proyecto articulado entre dos instituciones estatales en una ciudad intermedia, orientados principalmente a la enseñanza del idioma español. En los talleres participaron migrantes senegaleses, trabajadores del Estado y miembros de la comunidad universitaria, configurando un espacio de aprendizaje y diálogo bidireccional. A partir de una metodología cualitativa, basada en la sistematización de la experiencia, observaciones y registros producidos durante los encuentros, el trabajo reflexiona sobre los alcances y tensiones de estos dispositivos en términos de glotopolítica, interculturalidad y vínculos entre Universidad y territorio.

PALABRAS CLAVE

Migración senegalesa • interculturalidad • enseñanza de español • universidad y territorio

Intercultural workshops with Senegalese migrants: a glottopolitical approach

* Licenciada en Ciencia Política (UNRC), doctoranda en Ciencias Sociales (UNRC) con beca doctoral (ISTE-UNRC-Conicet). Correo electrónico: syserafini@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0197-1365

** Profesora en Lengua y Literatura (UNRC) y maestranda en Estudios Lingüísticos Contemporáneos por AVE (Feciar-México). Correo electrónico: marife2632@gmail.com

ABSTRACT

The article analyses a series of intercultural workshops held as part of a joint project between two state institutions in a medium-sized city, primarily focused on teaching the Spanish language. The workshops were attended by Senegalese migrants, state employees and members of the university community, creating a space for learning and two-way dialogue. Using a qualitative methodology based on the systematisation of the experience, observations and records produced during the sessions, the study reflects on the scope and tensions of these initiatives in terms of language policy, interculturality and links between the university and the territory.

KEYWORDS

Senegalese migration • interculturality • teaching Spanish • university and territory

INTRODUCCIÓN

En la última década se ha ampliado la presencia prolongada en diferentes ciudades de Argentina de personas que no tienen como lengua nativa el español. Tal es el caso de Río Cuarto, donde habitan personas provenientes de lugares con otra lengua materna, como China y Senegal. Estas personas habitan y circulan en diversas localidades de Argentina aprendiendo el idioma español con diferentes estrategias pero, principalmente, a medida que se relacionan socialmente con hablantes nativos.

Dado que el manejo del idioma es fundamental para conocer legislaciones y tener una participación social democrática y plena, esta situación evidencia desafíos vinculados al acceso a derechos. La lengua ocupa un lugar central: el dominio del español se constituye frecuentemente como una condición implícita para la vida cotidiana, la relación con las instituciones y el ejercicio pleno de la ciudadanía. Ello se evidencia como un desafío en diversos aspectos y momentos, en la inserción laboral, en la participación en espacios educativos y comunitarios, tanto para quien no maneja la lengua española como para las instituciones que buscan promover el acceso y ejercicio de derechos humanos.

En este artículo nos proponemos reflexionar y analizar una práctica de enseñanza de español a migrantes senegaleses que tuvo lugar durante el año 2025, no pensada únicamente como práctica pedagógica neutral, sino como una intervención situada atravesada por relaciones de poder, regulaciones y disputas en torno a la legitimidad de las lenguas y las presencias de los hablantes. Para ello, partimos de la perspectiva glotopolítica que entiende la lengua como un objeto de intervención social y política, en tanto las prácticas lingüísticas se encuentran atravesadas por procesos de jerarquización, normalización y control. Retomamos esta mirada asumiendo que, si bien estas prácticas suelen asociarse a políticas estatales formales, hay quienes señalan la importancia de analizar también dispositivos

locales, institucionales y comunitarios que, sin presentarse explícitamente como políticas lingüísticas, despliegan interacciones entre lenguaje, poder e identidad.

El caso objeto de análisis es específicamente una iniciativa que se conformó de talleres interculturales orientados a la enseñanza del español y al intercambio en torno a la historia de Argentina y Senegal, desarrollados en el marco de un proyecto de articulación entre la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y el Observatorio Permanente de Migrantes de la ciudad. Con esta propuesta, buscamos aportar a los debates en torno a educación, migración e interculturalidad, poniendo en diálogo una experiencia concreta con discusiones teóricas relevantes del campo de las ciencias sociales y educativas.

Entendemos que los talleres interculturales pueden ser pensados como dispositivos glotopolíticos situados. En ese sentido, nos preguntamos qué elementos glotopolíticos emergen en los talleres destinados a migrantes senegaleses y cómo se configuran en estas experiencias situadas en las que intervienen no solo migrantes senegaleses, sino también trabajadores del Estado y profesionales (o futuros profesionales) de las ciencias sociales y humanas.

Para alcanzar el objetivo, primeramente presentaremos los postulados teóricos en los que se enmarca la investigación, luego haremos una aclaración metodológica y después continuaremos con la descripción de los talleres. En un tercer momento, analizaremos los hallazgos en torno a qué sentidos sobre la lengua española y su aprendizaje se ponen en juego en los talleres, y cómo dialogan con o tensionan regulaciones lingüísticas más amplias, y qué potencialidades y límites presenta este tipo de alternativas como espacios educativos interculturales en articulación universidad-territorio.

MARCO TEÓRICO

Los conceptos de *lengua* y *migración* han sido trabajados de manera conjunta en múltiples aproximaciones institucionales y académicas. Hay dos afirmaciones que son ampliamente reconocidas y sostenidas entre estas discusiones: la lengua fue un instrumento de colonización y construcción de los Estados nación y la presencia de migrantes pone en tensión ese entramado de territorio, nacionalidad y pertenencia. En este contexto, hay quienes buscan reflexionar sobre los procesos sociales y reconfiguraciones que se producen entre estas tensiones sociales, culturales, políticas y económicas (Wallerstein y Balibar, 1991).

En términos lingüísticos, el concepto de glotopolítica nos brinda aristas para pensar estas relaciones de elementos y las estrategias que desarrollan en territorios concretos. Este término permite designar las formas en que una sociedad actúa sobre el lenguaje, sea o no consciente de ello, y las acciones que participan en la reproducción o transformación de las relaciones de poder (Narvaja de Arnoux, 2000). Evaluar y proponer políticas lingüísticas permite mirar políticamente las lenguas y las múltiples situaciones que implican ambas dimensiones (lengua-política). Como sostiene Narvaja de Arnoux (2000), las prácticas instituidas reflejan

las tensiones entre los campos académicos y otros centros de poder. En el problema que se enfoca en este artículo, la conceptualización de glotopolítica nos permite considerar una intervención reivindicativa del lenguaje, pero también una intervención política generada desde lugares de poder.

Como señala Narvaja de Arnoux (2000), los modos de gestionar las lenguas tienen que ver también con las ideas de nación y las relaciones entre el poder político y los especialistas, la distancia entre el discurso y las prácticas efectivas, los sistemas y representaciones del pasado asociados con las lenguas y las nuevas necesidades sociales, la temporalidad de la lengua y la de los procesos económicos, etc. Es decir, un análisis de una iniciativa desde una perspectiva glotopolítica debe necesariamente tener en cuenta diversos factores intervinientes. Para el caso objeto de estudio, se requiere tener en cuenta las distancias entre "lengua nacional" y "lenguas de migrantes", pero también la configuración de esas lenguas en sus propios lugares de origen y los postulados que Argentina sostiene sobre las prácticas lingüísticas de extranjeros.

En términos de políticas educativas hay dos cuestiones que es necesario señalar. Por un lado, la Ley Nacional de Migraciones de Argentina (Nº 25.871) que reconoce el derecho a la lengua como parte fundamental de la integración. En ese marco, brega por garantizar el derecho a la asistencia de intérprete o traductor si el extranjero no comprende la lengua oficial de Argentina (castellano), asegurando su derecho de defensa, y también sostiene la promoción de cursos de idioma. Pero, como señala Martínez (2020), más allá del panorama normativo, también es necesario tener en cuenta el lugar de los migrantes en las narrativas e imaginarios estatales, dado que este ha configurado un escenario donde diversidad y desigualdad son dos caras indisociables de procesos de alterización (Martínez, 2020, pp. 111-112). La autora amplía:

> El mandato de integración contenido en la Ley puede ser interpretado en una clave asimilacionista (al mencionar la pluralidad lingüística solo mediante la inclusión del idioma castellano como deber formativo del Estado); pero se promueve el "conocimiento y la valoración de las expresiones sociales, culturales y económicas", lo cual consideramos que neutraliza las históricas cláusulas de asimilación que ordenaron la política migratoria argentina (p. 113).

En ese marco, estas iniciativas pueden ser leídas dentro de los parámetros de derechos lingüísticos y derechos humanos (Hamel, 2008), considerados fundamentales para el desarrollo vital y social. Argentina, como gran parte del mundo, si bien oficialmente se reconoce Estado monolingüe en lo que respecta a la administración pública (en este caso, con el español/castellano) esto representa una utopía (Hamel, 2008). El país cuenta con una gran diversidad lingüística territorial, y la presencia de diversas lenguas por las migraciones contemporáneas de no hispanohablantes también complejizan el territorio.

Como señala Unamuno (2020), los derechos lingüísticos no están reconocidos específicamente como tales en la normativa argentina, como sí sucede en otros

países. Estos derechos humanos se diferencian de los derechos fundamentales.[1] Los derechos humanos van más allá del reconocimiento normativo y, por lo tanto, son objeto de lucha ideológica con el Estado (May, 2010; Unamuno, 2020). Limitar la discusión al reconocimiento estatal o la asociación del "acceso" a otros derechos a partir del reconocimiento lingüístico demuestra que, en realidad, se requiere un análisis glotopolítico crítico. Esta propuesta se origina en que la presencia de lenguas no mayoritarias no es solo una cuestión lingüística y lineal, sino que abarca otras dimensiones y, por ello, debe ponerse en revisión la autonomía de las políticas lingüísticas respecto a otras políticas y/o derechos (Unamuno, 2020).

La discusión sobre lenguas minoritarias y lenguas mayoritarias/nacionales es parte de grandes debates en la academia y también se enmarca en la discusión de los derechos humanos. Si bien este tema no es el centro de nuestro artículo, vale aclarar que, en mayor medida, la discusión se ha dado en torno a si los hablantes de lenguas minoritarias tienen derecho a mantener y utilizar esa particular lengua en el ámbito público o cívico (May, 2010). La Ley mencionada con anterioridad podría enmarcarse en la garantía de "derechos lingüísticos orientados a la promoción", que buscan regular el grado en el que esos derechos se reconocen dentro del dominio público o en el ámbito cívico de la nación-Estado. La planificación educativa se constituye así en una acción compleja, con múltiples factores para su desarrollo en términos de integración y/o diversidad. Aquí, la perspectiva teórica y la metodología didáctica tendrán un enfoque muy diverso de acuerdo con el encuadre que se adopte en torno a la adquisición y actos de habla.

En relación con el concepto de interculturalidad, Unamuno (2010) plantea desde una perspectiva crítica, muy ligada a la sociolingüística y a los contextos educativos latinoamericanos, que no es un simple encuentro entre culturas, sino un proceso atravesado por relaciones de poder, desigualdad y conflicto. Desde su campo, subraya que la interculturalidad se juega en las prácticas lingüísticas concretas: quién puede hablar, en qué lengua, en qué espacios, con qué legitimidad. Es decir, no hay interculturalidad real sin reconocimiento de las lenguas minorizadas; y en el planteo de estos talleres hubo intercambios al respecto. La interculturalidad se transforma solamente en declarativa si las políticas educativas o lingüísticas se quedan en lo superficial; o, en otras palabras, no modifican las relaciones de poder.

Recuperamos esta perspectiva crítica de la interculturalidad no solo para problematizar las condiciones en que se producen los intercambios lingüísticos, sino también para situar estas prácticas en tramas sociales más amplias (de desigualdad). Así, la interculturalidad se vuelve una dimensión clave para analizar cómo se configuran concretamente las experiencias educativas como la analizada aquí.

Abordamos esta experiencia desde el cruce con la categoría de glotopolítica, y considerando que esta se refleja en las diversas experiencias migratorias y educativas. Desde esta óptica, entendemos que los talleres no solo constituyeron una

1 Los derechos fundamentales son, desde el punto de vista del derecho positivo, los que se reconocen en la Constitución y que son desarrollados por la normativa legal interna.

instancia formativa puntual, sino que se inscribieron en trayectorias migratorias más amplias, atravesadas por desplazamientos, rupturas y continuidades, así como en trayectorias educativas diversas, muchas veces fragmentadas o invisibilizadas por las instituciones educativas formales. Así, los recursos (simbólicos y materiales) y las estrategias que los y las migrantes despliegan en Río Cuarto tienen que ver con estas historias migratorias individuales y colectivas y también de ello dependen las demandas, preferencias y elecciones educativas. Hay recursos que son más estratégicos en un espacio[2] que en otro, como también son variadas las habilidades para comunicarse, según sus experiencias. Tener en cuenta esto es fundamental, no solo para adaptar las tácticas educativas, sino también para comprender posiciones y decisiones heterogéneas en los sujetos (talleristas y migrantes) en la iniciativa analizada.

Dos cuestiones que faltan enmarcar teóricamente y que son vitales en la experiencia estudiada son la enseñanza en contextos no formales y el rol de la extensión universitaria. La enseñanza de lenguas en contextos no formales está por fuera de los marcos educativos tradicionales, su dinámica tiende a ser más flexible y los objetivos están más situados, mayormente estratégicos y con otra predisposición a las experiencias y conocimientos heterogéneos.

Por otro lado, los proyectos de extensión-vinculación universitaria se consideran espacios privilegiados para la construcción de vínculos entre la Universidad y el territorio, dado que surgen de demandas y articulaciones concretas. Estas prácticas suelen tensionar las fronteras entre investigación, docencia e intervención, y problematizar las condiciones institucionales desde las cuales se producen y legitiman determinados conocimientos.

METODOLOGÍA

El artículo se basa en la etnografía como método y como técnica de investigación social. Ella permite superar las tensiones entre los principios culturales, incorporar la dimensión histórica y social de los sujetos, y tomar conciencia y reflexión sobre la dimensión relacional de la investigación y las desigualdades que allí están presentes (Archenti *et al.*, 2013). En ese sentido, las principales fuentes de datos primarios son de registros de campo, de clase y reflexividad. Asimismo, se cuenta con datos de un cuestionario anónimo de evaluación del curso compuesto por preguntas múltiple opción y a desarrollar que se creó por quienes escriben este artículo y fueron las impulsoras del proyecto. Este cuestionario se distribuyó vía Google Forms y fue destinado a todos los y las jóvenes talleristas (estudiantes y profesionales) y trabajadores

2 Con *espacio* nos referimos a espacio social, en términos bourdianos, es decir, donde coexisten y se relacionan las personas con sus recursos, prácticas y posiciones (Bourdieu, 1988). Específicamente en el campo migratorio, entendemos que los migrantes elaboran estrategias para construir y redefinir sus posicionamientos en el espacio social tras la experiencia migratoria (Jiménez, 2010).

del Estado que formaron parte de la iniciativa. Se obtuvieron respuestas de ocho de los quince miembros del proyecto. Se analizan también antecedentes temáticos y otras experiencias de talleres para analizar el objeto en cuestión.

Estas decisiones metodológicas apuntan a la sistematización de la experiencia desarrollada y analizada, dado que quienes escriben cumplieron ese doble rol de formar parte del taller y reflexionar sobre ello. En ese sentido, la sistematización de la experiencia se logró a partir de observaciones y anotaciones en asistencia a todos los encuentros producidos, participación en la elaboración de algunos contenidos dictados, análisis de las interacciones culturales, y anotaciones y reflexiones con y entre autoridades, talleristas y migrantes.

BREVE DESCRIPCIÓN DE LA MIGRACIÓN SENEGALESA EN ARGENTINA

La migración senegalesa en Argentina es un fenómeno relativamente reciente, intensificado desde la década de 1990 y con mayor visibilidad a partir de los años 2000. Se trata mayoritariamente de una migración masculina y joven, asociada a trayectorias transnacionales que articulan desplazamientos entre África occidental, Europa y América del Sur (Zubrzycki, 2013). En el contexto argentino, las personas migrantes senegalesas se insertan principalmente en el trabajo informal, especialmente en actividades comerciales, y enfrentan múltiples obstáculos vinculados a la regularización migratoria, el acceso a derechos y el reconocimiento social (Kleidermacher, 2013). Estas condiciones inciden en sus trayectorias educativas, caracterizadas por recorridos fragmentados, aprendizajes no formales y experiencias educativas previas. Asimismo, el hecho de que gran parte de esta población tenga como lengua materna el wolof (y a veces el francés) sitúa a la enseñanza y el aprendizaje del español como una dimensión central en su relación con las instituciones estatales del país de asentamiento, aunque no exenta de tensiones vinculadas a jerarquías lingüísticas, reconocimiento de saberes y desigualdades estructurales.

En la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, esta población proveniente de África subsahariana está integrada por aproximadamente treinta personas, quienes se insertan principalmente en la venta ambulante de accesorios y *bijouterie*, logrando un fácil ingreso sin demasiado dominio del español. En términos generales, es una comunidad que habita la ciudad desde 2010 y en su mayoría son hombres, aunque en los últimos años también arribaron mujeres provenientes de Senegal, todos de edades entre 18 y 40 años. Sus tiempos de residencia en la localidad son variados, pero quienes asistieron al taller habitan la ciudad hace, al menos, dos años y se dedican principalmente a la actividad comercial en puestos de venta callejera.[3]

3 Para conocer más sobre estudios de esta población se recomiendan la Tesis de Grado de Comunicación de Vesco y Cortés (2022) y el artículo de Serafini (2025).

LAS LENGUAS DE LA FORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA EN SENEGAL

Senegal está compuesto por diferentes grupos lingüístico-culturales desde tiempos remotos y actualmente está caracterizado por la heterogeneidad y la diversidad étnica (Seydi, 2024). Respecto a las políticas educativas, la educación es obligatoria de los 7 a los 15 años y se organiza en enseñanza primaria, durante seis años; enseñanza media, que abarca cuatro años más; enseñanza secundaria, otros tres años; y enseñanza superior de primer, segundo y tercer ciclo (Instituto Cervantes de Dakar, 2021). La enseñanza secundaria fue fomentada por Francia, quien dominaba colonialmente Senegal hasta 1960, incorporando diversos idiomas extranjeros en dicha formación, entre los cuales estaba el español. Según el Anuario 2021 elaborado por el Instituto Cervantes de Dakar, el número de alumnos que solicitan español en el sistema educativo senegalés asciende hace una década, llegando a la cifra de 356.000 alumnos, con 2.650 profesores.

Fuera del sistema educativo normativo, no se encuentra mucha información sobre el aprendizaje de español. De todas maneras, el Instituto Cervantes señala que antes de la apertura del "Aula Cervantes de Dakar" algunas embajadas organizaban clases de iniciación al español para trabajadores, estudiantes o gente interesada por el idioma.

Respecto a la migración, fue durante la primera crisis de los cayucos, en 2008, que la Asociación de Profesores de Español de Senegal (APES) fue seleccionada para impartir cursos de español a senegaleses candidatos a la emigración legal (Instituto Cervantes, 2021), aunque no fue una iniciativa duradera. A nivel privado, existen diversas academias, como l'École Supérieure de Commerce de Dakar, que tiene un Instituto de Idiomas que ofrece múltiples idiomas.

Vale aclarar el "estatus" del wolof en Senegal, la lengua de los migrantes que habitan Río Cuarto. Siguiendo a Seydi (2024), se conoce que este idioma comenzó a extenderse gracias al comercio desde el siglo VII y alcanzaría gran importancia desde el siglo XVI en el norte y centro del actual Senegal:

> El wolof se convirtió en lengua franca en las relaciones comerciales y probablemente lengua vehicular y de comunicación entre grupos, hasta los primeros contactos con la colonización francesa en el siglo XVIII, cuando los colonizadores se apoyaron en la mediación de los wolof para asentar su poder, convirtiéndose en la primera lengua de contacto entre colonizadores e indígenas de orígenes diferentes (Seydi, 2024, pp.137-138).

Señala también Seydi (2024):

> La irrupción del francés en la época colonial supone una nueva situación conflictiva que resulta en una nueva reacomodación entre lenguas, de la que surge una nueva estratificación social ligada a la lengua y la cultura, una triglosia que eleva al francés como lengua de prestigio y lengua nacional, frente a las lenguas históricas

consideradas autóctonas, donde se reposiciona el wolof como lengua de comunicación interétnica, y quedan en último lugar las lenguas minoritarias (p. 138).

ANTECEDENTES

A nivel mundial, existen múltiples experiencias de enseñanza de lenguas locales a migrantes internacionales. Particularmente con migrantes senegaleses, se puede mencionar una iniciativa en la región de Andalucía en España (Salazar García, 1998). Allí, en la década de 1990, en el contexto de asentamiento de muchos migrantes, sobre todo provenientes del Magreb y África subsahariana, surgieron asociaciones de y para migrantes. En un contexto de inexistencia de programas nacionales y locales de atención lingüística, algunas ONG y también organizaciones propias empezaron a planificar cursos de idiomas con profesionales, como el caso de la Adesean (Asociación de Emigrantes Senegaleses en Andalucía) (Salazar García, 1998).

En Argentina se cuenta con diferentes experiencias de talleres orientados a la enseñanza de lengua española a personas extranjeras no hispanohablantes. Específicamente con senegaleses, se rastrearon iniciativas en la ciudad de La Plata, lugar donde se asentaron muchos migrantes senegaleses durante la década de 2010. Según lo que se pudo conocer, estos talleres comenzaron a mediados del año 2012 y se mantuvieron por varios años, a partir del acercamiento de estudiantes de Sociología a los migrantes senegaleses, con encuentros semanales y sistemáticos donde no solo se lograron intercambios culturales, sino también sólidos lazos humanos (Recchia Páez *et al.*, 2017; Pschunder *et al.*, 2018). Los impulsores de estos talleres han rescatado, sobre todo, el "encuentro intercultural" como "pilar fundamental para abordar la diversidad cultural en cualquier ámbito de realización humana" (Recchia Páez *et al.*, 2017).

Otra experiencia se encuentra en la ciudad de Buenos Aires, con los cursos organizados desde la UTEP-BTM, junto a estudiantes y docentes universitarios (Murguía Cruz, 2021) e iniciativas desde gobiernos provinciales, como en Salta en vínculo con Acnur (Gobierno de Salta, 2019) y en la provincia de Córdoba, impulsadas desde 2023 por el Servicio Jesuita a Migrantes (SJM) (Gobierno de Córdoba, 2025).

En la ciudad de Río Cuarto también hubo experiencias previas al Taller del año 2025 (Dirección de Prensa y Difusión UNRC, diciembre 2019). Un grupo de docentes y estudiantes provenientes principalmente de las disciplinas de Historia, Geografía y Letras señalan que fue en 2015 cuando comenzaron sus acercamientos a la "comunidad senegalesa de Río Cuarto" a partir de sus trabajos de campo para la Maestría en Ciencias Sociales (UNRC). Asimismo, estos vínculos se profundizaron durante 2019, cuando algunos miembros del equipo comenzaron a dictar talleres de lengua española para estos inmigrantes, dentro del proyecto "Curso de español como lengua segunda y extranjera para la comunidad senegalesa de Río Cuarto" (Res. CD 652/2019), que fue presentado a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UNRC. Este proyecto estuvo enmarcado en el "Programa Integral de Lenguas", del cual se hablará más adelante.

Posteriormente, se gestaron otros tres proyectos. En 2021 el denominado "La integración socio cultural de la comunidad senegalesa asentada en la ciudad de Río Cuarto" (Res. CD 207/2021); en 2022: "Talleres de español para la integración sociocultural de la comunidad senegalesa en la ciudad de Río Cuarto" (Res. Rec. Nº 202//2022); y en 2023: "Talleres para la integración sociocultural de las comunidades migrantes en la ciudad de Río Cuarto" (Res. Rec.0196/2024). Las talleristas de estas experiencias señalan:

> A lo largo de estos años, algunos contenidos de los diferentes proyectos se han reformulado a la luz de nuevas inquietudes o demandas, pero hemos mantenido el propósito original, esto es, favorecer la integración sociocultural de la comunidad senegalesa desde el desarrollo de sus capacidades lingüístico-comunicativas (Rubiolo *et al.*, 2025).

Esta experiencia de talleres a senegaleses si bien se impulsa desde la UNRC, debe diferenciarse de otras políticas de idiomas propias de la institución. Nos referimos particularmente a dos cuestiones. Por un lado, a la política lingüística mantenida desde 2007, cuando la UNRC se incorpora al Consorcio Interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera), estructura integrada a partir de 2018 en la Comisión de Relaciones Internacionales del Consejo Interuniversitario Nacional. Desde ese momento, se ha trabajado la formación de evaluadores CELU (Certificado Español Lengua y Uso) y la Universidad funciona como sede examinadora del certificado. Por otro lado, el Programa de Calidad Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias aprobó en 2019 (Res. 123) el "Programa Integral de Lenguas" en la UNRC, que responde a un proyecto impulsado por la FCH (Dandrea, 2020).

Estas dos iniciativas tienen entre sus objetivos la internacionalización de la educación superior a partir de una gestión efectiva de las lenguas, que no es el mismo motivo de la creación de los talleres para migrantes. Este dato resulta de interés porque algunas docentes que participaron del taller analizado cuentan con experiencia en esta iniciativa anterior y tienen una visión más global en términos de gobernanza lingüística.

DIMENSIONES DE UN DISPOSITIVO EDUCATIVO SITUADO

Dado el marco general mencionado anteriormente, procederemos a analizar la experiencia particular de Talleres Interculturales desarrollados en la ciudad de Río Cuarto con migrantes senegaleses entre octubre y diciembre de 2025.

1. DIMENSIÓN DE COMPOSICIÓN

La iniciativa estuvo promovida por el Observatorio Permanente de Migrantes de la ciudad, compuesto por miembros de la Defensoría del Pueblo local, el Concejo

Deliberante y la UNRC. A este impulso lo acompañaron docentes de dicha Universidad que ya habían desarrollado los talleres de 2019-2023, y docentes-investigadores que no habían participado con anterioridad. Es decir, la propuesta se enmarca en un trabajo articulado entre diferentes instituciones y disciplinas en el marco de convenios preexistentes de vinculación institucional. Esto no solo da un marco institucional que acompaña y posibilita la experiencia, sino que también es nutrido con trayectorias y argumentos fundados para aplicar estrategias específicas.

El grupo de docentes se podría dividir en dos grupos: quienes venían con las experiencias de talleres previos, y quienes no habían nunca trabajado con migrantes senegaleses, aunque sí contaran con experiencia en extensión y/o enseñanza de lenguas a extranjeros. Esta formación resultó interesante dado el intercambio entre los desafíos de las iniciativas anteriores y nuevas alternativas. En específico, se contó con profesionales del ámbito de Historia, Educación, Geografía, Derecho, Letras y Ciencia Política.

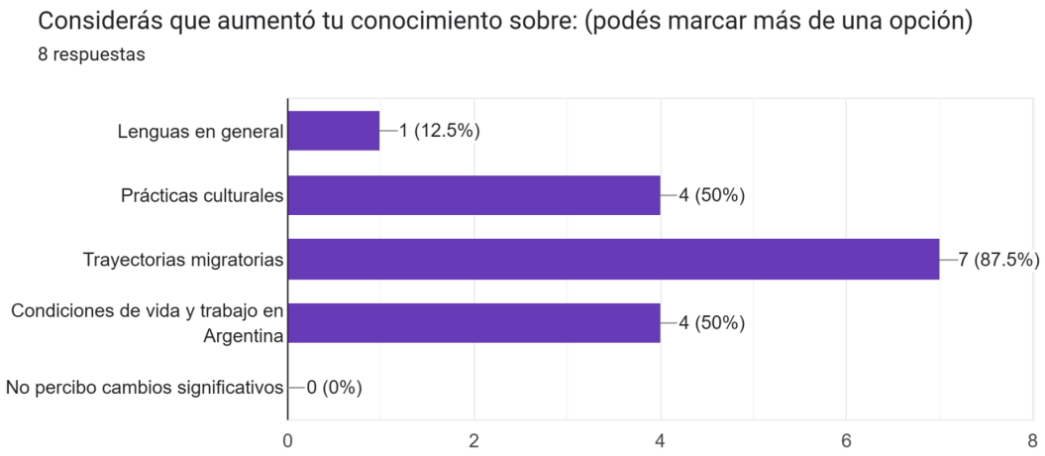
Dentro del grupo de estudiantes que se sumaron como talleristas, se encontraban jóvenes avanzados de las carreras de Historia y Letras de la UNRC, quienes integraron el proyecto por primera vez y cuyo único acercamiento previo a senegaleses y África era a partir de terceras personas, formación académica, medios de comunicación o redes sociales.

Además, hubo un tercer grupo de personas que componían el proyecto de los talleres: trabajadores de la Defensoría del Pueblo. Específicamente, se contó con miembros del área de Derechos Humanos de dicha institución, quienes acompañaron los encuentros tanto para garantizar el funcionamiento de la iniciativa, como para aprender, aportar y compartir desde su espacio social e institucional.

A partir de un formulario de evaluación que se elaboró posteriormente a los talleres, pudimos conocer que la mayoría de los miembros del grupo tallerista tenían una expectativa alta (7 de 8 respuestas) previo al inicio del taller y que ninguno de los que respondieron habían tenido una experiencia de educación intercultural "desde abajo" como se presentaba esta iniciativa ni tampoco conocían características de la migración senegalesa (7 de 8 respuestas señalan no tener ningún conocimiento sobre las lenguas de Senegal y muy bajo nivel de conocimiento sobre esta migración). Además, los principales motivos de participación fueron "compromiso social" e "interés por experiencias interculturales". Es decir, había una amplia disposición al trabajo en dichos talleres y, sobre todo, desde una perspectiva integradora. Vale aclarar que esta participación de todos quienes asistieron durante los seis encuentros que duró la iniciativa fue completamente *ad honorem* así como su preparación y apoyo. En una ampliación cualitativa sobre los desafíos que percibían los talleristas, señalaron que mayoritariamente estuvieron orientados a "lengua y comunicación" y no tanto a las "diferencias culturales" o "trayectorias migratorias". Uno de ellos indicó: "Me parece que las personas participantes valoraron muy positivamente la experiencia y que es un paso importante para la verdadera inclusión", mientras que otra de las respuestas señalaba:

> Antes de asistir al taller pensé que tal vez el idioma sería un desafío en la comunicación de lo que quería expresar, pero finalmente eso no supuso una dificultad ya que los estudiantes tenían buen nivel de español y entre todos pudimos articular lo que queríamos transmitir (Evaluación vía Google Forms, 2025).

Figura 1



Como evidencia el gráfico anterior (Figura 1), para los talleristas la gran relevancia de la iniciativa se orientó hacia las "trayectorias migratorias", "prácticas culturales" y "condiciones de vida y trabajo en Argentina", siendo una muestra de la importancia de participar de estos espacios de vinculación e interculturalidad durante la formación universitaria. Vale aclarar que ninguno de ellos señaló no haber percibido cambios durante los encuentros y que, como indican los resultados del formulario, aumentó su interés. Dada la pregunta acerca de si a partir de la experiencia el interés de trabajar en contextos similares se había modificado, el total de las respuestas (8) apuntó a tener un interés "Mucho mayor" (50% de las respuestas) o un interés "Mayor" (50% de las respuestas), siendo nulas las personas que respondieron por un interés "Igual" o "Menor".

En relación con la composición del grupo de migrantes/estudiantes, en términos de participación, a la mayoría de los encuentros asistieron de manera sostenida tres personas senegalesas (dos hombres y una mujer) que se mantuvieron durante todo el desarrollo, a quienes se sumaron de forma intermitente otras dos mujeres y dos niños, hijos de estas participantes. Por parte del equipo coordinador, participaron entre cinco y ocho talleristas por encuentro. Si bien la idea era que hubiera presencia de diferentes disciplinas en cada encuentro, al contar con una asistencia de tan pocas personas se tornó en algunos momentos exagerado que asistieran más talleristas que migrantes, aunque no fue manifestado como una incomodidad para ellos.

2. DIMENSIÓN ORGANIZATIVA: ¿CÓMO LLEVAR ADELANTE LA INICIATIVA?

La puesta en marcha de la iniciativa fue precedida por una serie de reuniones interinstitucionales que permiten comprender el modo en que la propuesta se fue delineando. La motivación principal fue la solicitud, desde el grupo de migrantes, a la Defensoría, para que les enseñen español. El pedido fue realizado por un referente senegalés, quien argumentó que necesitaban aprender "bien" el idioma, porque lo que sabían era desde la calle, y para hacer papeles y trabajar necesitaban hablar mejor y saber escribir. Desde allí, se puso en marcha dentro del Observatorio de Migrantes la búsqueda de un espacio y docentes para llevar adelante la iniciativa. En ese sentido, hubo una primera reunión mantenida en septiembre de 2025 en la Defensoría del Pueblo, donde se discutió la viabilidad de organizar clases de español para personas migrantes en el marco de los convenios ya vigentes entre la Defensoría y la Universidad. En ese espacio se puso de manifiesto que este tipo de iniciativas no se encuentran institucionalizadas de manera permanente, sino que dependen de proyectos específicos, acuerdos puntuales y de la disponibilidad de equipos de trabajo. Asimismo, se discutieron aspectos logísticos como el lugar de realización, la carga horaria para la certificación y la necesidad de presentar un proyecto formal ante las áreas de extensión universitaria, cuestión que finalmente se viabiliza por una actividad de vinculación dentro de la FCH de dicha Universidad.

En paralelo, se iniciaron contactos con el equipo docente que había coordinado talleres de español para migrantes senegaleses en años anteriores. Dichas docentes compartieron sus experiencias previas, señalando tanto los aprendizajes como las dificultades encontradas, especialmente en relación con la asistencia irregular de los participantes y la dificultad de mantener dichos talleres en oportunidades anteriores. En sus relatos, destacaron que el abandono no respondía a una falta de interés, sino a algunas prácticas laborales de los migrantes, como los extensos horarios de trabajo y el cansancio acumulado, sus viajes a ferias que los hacía ausentarse de la ciudad. Relataron haber implementado diversas estrategias pedagógicas para sostener la participación, como actividades lúdicas, organización de comidas compartidas y dinámicas orientadas a la vida cotidiana. En esa instancia también se mencionó la existencia de un programa institucional de enseñanza de español para extranjeros en la FCH, de carácter arancelado y con horarios diurnos, el cual fue reconocido por las propias docentes como poco accesible para las condiciones materiales y laborales de la población migrante senegalesa.[4] Esta referencia permitió visibilizar las limitaciones de las ofertas formales existentes y la necesidad de generar dispositivos alternativos.

4 Refiere al curso para obtener el Certificado Español Lengua y Usos, una certificación internacional de dominio del español como lengua extranjera, reconocida oficialmente en Argentina por los Ministerios de Educación y de Relaciones Exteriores. Especialmente, dirigido a hablantes no nativos para acreditar la competencia para desenvolverse en ámbitos académicos y laborales.

Con el avance en la definición del proyecto, se acordó trabajar de manera conjunta, incorporando la experiencia previa de las docentes y los materiales ya elaborados, pero reconociendo al mismo tiempo que la demanda había surgido "desde abajo", a partir de expresiones concretas de los propios migrantes en espacios de intercambio con la Defensoría del Pueblo. En ese sentido, se reconocía que el alcance de la propuesta debía articular las formaciones e intereses de docencia e investigación, con las demandas específicas del público destinatario, en un claro desafío de vinculación universitaria.

Para planificar y pensar el proyecto, fue central el interrogante sobre cómo se enseñan y aprenden las lenguas. El hablante nativo aprende su lengua materna en su primera infancia, sin esfuerzo y sin proponérselo, mientras que el no nativo, en este caso los migrantes senegaleses, puede aprender en contexto de inmersión (lengua segunda) o no inmersión (lengua extranjera) con esfuerzo (mucho o poco) y por alguna razón (trabajo, estudio, amor). Asimismo, ese aprendizaje puede darse en la infancia, adolescencia o adultez. El contexto de trabajo del taller fue en situaciones de lengua segunda (inmersión) combinadas con aprendizaje de lengua extranjera, dado que los migrantes llegaron al taller con un conocimiento previo por habitar ya el país. Ello permitió que se aprendiera más rápido y con mayor profundidad, debido a la exposición cotidiana al *input* y a situaciones de comunicación.

En ese sentido, hubo decisiones organizativas relevantes, como realizar los encuentros en horario nocturno, a mitad de semana, para evitar la superposición con ferias y actividades comerciales; establecer una duración de entre una hora y media y dos horas por encuentro; y seleccionar como sede el Gremio de Trabajadores Municipales, un espacio cercano a los lugares de trabajo y residencia de las personas participantes. Asimismo, se destacó la necesidad de adaptar los contenidos y las actividades a las demandas concretas de los participantes, priorizando situaciones de uso cotidiano del lenguaje, el intercambio oral y el trabajo con soportes digitales, como el uso del teléfono celular.

3. DIMENSIÓN TEMÁTICA Y ORGANIZATIVA: ¿QUÉ SE HIZO Y DE QUÉ MANERA?

A lo largo de los encuentros, la lógica de educación e intercambio flexible se sostuvo. Un ejemplo significativo fue una dinámica sobre derechos de las personas migrantes, coordinada por una abogada, una politóloga y un trabajador del Observatorio de Derechos Humanos. A partir de situaciones ficticias protagonizadas por personas migrantes senegalesas, se abordaron derechos vinculados a la identidad, el trabajo, la educación, la vivienda y la circulación. Las intervenciones de los participantes permitieron problematizar las diferencias normativas entre migrantes del Mercosur y extra-Mercosur, las dificultades para acreditar antigüedad de residencia, y las experiencias de control y regulación en el espacio público. En este intercambio, el taller se configuró como un espacio de aprendizaje mutuo, donde

la enseñanza del español se entrelazó con la circulación de saberes jurídicos, experiencias migratorias y reflexiones colectivas sobre derechos y desigualdades.

En la mayoría de los encuentros se mantuvo un enfoque sociocultural, trabajando en equipo y creando situaciones reales para interactuar, aunque se mantuvieron también tácticas de enseñanza de gramática, como repeticiones para fijar las estructuras lingüísticas del español. Asimismo, el proyecto tuvo su punto fuerte en la formación interdisciplinaria. Las diferentes disciplinas de las y los profesionales asistentes no solo contribuyeron a la comprensión de la migración, sino también de los elementos y recursos didácticos en torno a la conformación histórica del Estado argentino, la afrodescendencia, los recorridos migratorios, entre otras cuestiones, que fueron de mucho interés para los migrantes. Un momento a destacar fue la identificación, en una de las actividades desarrolladas, de una "prócer" argentina que tenía "piel negra".[5]

El primer encuentro estuvo orientado a diagnosticar los intereses y el conocimiento del grupo de migrantes que iba a asistir a la formación. Se pudo observar que si bien sus formaciones y trayectorias eran variadas, todos comprendían y producían enunciados en español, sobre todo, con vocabulario orientado a su actividad laboral y utilizando conocimientos del francés y traducciones en wolof entre ellos. Al tener la experiencia anterior de la posibilidad de abandono de las clases, cada encuentro se planificó con la intención de comenzar y finalizar el mismo día, para que se fijaran los conocimientos y se cerrara la temática trabajada en dicho encuentro.

Los contenidos trabajados en los talleres se organizaron a partir de un enfoque situado, que articuló dimensiones temáticas y lingüísticas en función de esas experiencias e inquietudes de los participantes. Uno de los ejes iniciales fue el reconocimiento del mapa urbano de la ciudad, habilitando conversaciones sobre los espacios que transitan cotidianamente, las formas de habitar la ciudad y las prácticas sociales asociadas (reuniones, amigos, familiares, salidas). Estas actividades funcionaron como un punto de partida para vincular referencias culturales senegalesas y argentinas, poniendo en diálogo costumbres, tradiciones, actividades y modos de vida. Asimismo, se trabajó la expresión de opiniones sobre el trabajo (dónde, cuántas horas, emociones).

En relación con la vida cotidiana y el acceso a derechos, se abordaron también contenidos vinculados al ámbito de la normativa migratoria argentina. Se trabajó vocabulario específico para promover el conocimiento de derechos y deberes establecidos en la Ley de Migraciones Nº 25.871 y otras normativas relevantes, particularmente en lo referido al acceso a la salud, la educación, el trabajo y la documentación. Este eje combinó el desarrollo de competencias lingüísticas con instancias de reflexión e intercambio sobre las experiencias migratorias, poniendo en tensión el español como herramienta comunicativa y como condición implícita para el ejercicio de derechos. Otro de los ejes de trabajo fue el recorrido por el

5 Nos referimos a María Remedios del Valle, principal prócer afroargentina, reconocida como "Madre de la Patria".

mapa del mundo y la reconstrucción de los trayectos migratorios hasta la Argentina, lo que permitió situar geográfica y simbólicamente las historias personales, como también los continentes y países.

Cada taller estuvo transversalmente formulado con iniciativas de intercambio cultural a partir de la comida y la música tradicional. El uso de estos recursos motivó una participación activa de los migrantes, quienes compartieron saberes vinculados a su historia, su forma de vida y su identidad como africanos, musulmanes y senegaleses, al tiempo que manifestaron interés por conocer aspectos de la "cultura argentina" y latinoamericana y las relaciones con África. Estas instancias favorecieron la construcción de una cosmovisión intercultural, en la que el aprendizaje no se limitó a la incorporación de contenidos, sino que habilitó procesos de reconocimiento mutuo e identificación de conexiones y/o tensiones. A partir de estas experiencias, se construyó vocabulario vinculado a los alimentos y sus ingredientes, así como estructuras lingüísticas para expresar gustos y preferencias. De este modo, los contenidos lingüísticos se abordaron en estrecha relación con prácticas sociales concretas, reforzando su sentido y utilidad.

Entre las estrategias específicamente lingüísticas se desarrolló la enseñanza de vocabulario habitual (saber presentarse con nombre, edad, origen; saludar de diferentes maneras), ampliar vocabulario (identificación de género y número; las prendas de vestir y los accesorios; gestos "argentinos"), comprensión auditiva (con documentales cortos sobre la presencia de África en la historia de Argentina y canciones típicas de diferentes ritmos como el folklore y la cumbia), intercambios orales, y lectura y escritura de textos breves elaborados por los propios estudiantes migrantes, sobre todo referidos a la identidad: tiempo de residencia, nombre, preferencias cotidianas, gustos, composición familiar (presentación básica).

LECTURA DE LA EXPERIENCIA EN CLAVE GLOTOPOLÍTICA: DESDE EL DESARROLLO DEL DISPOSITIVO HACIA SU PROBLEMATIZACIÓN

En resumen, podría señalarse que el rol del docente-tallerista y el alumno-migrante siempre fue pensado desde la interacción y el intercambio, no desde una jerarquía de conocimientos. En ese sentido, si bien se propone la "resolución" de algunas tareas, los talleres estuvieron centrados en la realización de actividades con intercambio de información y no tanto en la "evaluación" del estudiante. En torno a los materiales de enseñanza, hubo diversas estrategias: manuales, videos, mapas, canciones, aunque se priorizó el contenido digital por sobre el impreso. Esto se debió no solo a los costos y el bajo presupuesto con el que se trabajaba, sino también a las habilidades observadas en torno a los dispositivos electrónicos, como los celulares. Se proveyó a los estudiantes de cuadernos y lapiceras para escribir durante las clases (y se hizo especial hincapié en la escritura a mano como método eficaz para fijar el nuevo vocabulario).

En particular, el procedimiento de los talleres fue mayormente en condiciones de horizontalidad, donde la palabra circulaba. Se utilizaron pizarrón, cuadernos y proyector para la "explicación" de contenidos nuevos, mediados por comidas típicas en una mesa redonda. La interacción entre el contenido teórico y el práctico fue permanente, dado que los ejemplos e intervenciones sobre situaciones reales/cotidianas fueron los que predominaron en los diálogos de clase.

En términos glotopolíticos, la experiencia podría considerarse un dispositivo de cuestionamiento de las jerarquías lingüísticas dominantes, dado que era cotidiana la referencia a que no existe un modo de hablar "bien" el español, sino que existen variedades a lo largo del país y de los otros países de la región. En este sentido, los talleres habilitaron espacios de reflexión donde las formas de hablar dejaron de ser pensadas en términos normativos para ser comprendidas como prácticas situadas.

Asimismo, se trabajó sobre el rol del wolof en sus vidas, y sobre la relevancia de la lengua materna, siempre presente a lo largo de la trayectoria vital, más allá de otras herramientas que se adquieran: allí está la riqueza y no el límite, es decir, se la pensó como recurso y no como obstáculo. En ese sentido, se trabajó de manera recurrente entre las transferencias de una lengua a otra, sobre todo entre el español, el wolof y el francés, que eran los idiomas con más presencia dentro del proyecto.

En el contexto analizado, el español se constituye como la lengua legítima, en tanto concentra el mayor valor simbólico en los intercambios sociales e institucionales, mientras que el wolof ocupa una posición subalternizada en términos hegemónicos (Bourdieu, 2003). El capital lingüístico-cultural, es decir, el valor social que tienen determinadas competencias lingüísticas en un contexto dado, no se compone solo de "saber hablar" una lengua, sino también sobre qué variedades, registros y modos de hablar son reconocidos como legítimos y producen ventajas sociales. En el contexto de estudio, la lengua "legítima" es el español, por lo que hablar wolof (la lengua de habla mayoritaria de los senegaleses que habitan la ciudad) no tiene el mismo "valor" simbólico. Por lo tanto, aprender la lengua legítima es una estrategia de incrementar ese capital cultural, no como algo "mejor" sino como parte de los recursos para participar de la vida social. Porque, como señaló uno de los migrantes, algunos ya tienen hijos argentinos y "necesitamos saber hablar bien" (Registro de campo, talleres en Río Cuarto, octubre 2025).

Dado el valor relacional de las lenguas, los talleres analizados no solo funcionan como espacios de aprendizaje lingüístico, sino también como intervenciones glotopolíticas que inciden, aunque sea de manera situada y parcial, en la redistribución del capital lingüístico disponible. Como es sabido, el "valor" de las lenguas (y todo capital) depende del contexto donde estas se ponen en juego. En el caso analizado, esta dimensión adquiere relevancia si se considera que no existen, de manera sistemática, dispositivos institucionalizados orientados a la enseñanza del español para migrantes no hispanohablantes. Este tipo de iniciativas suele depender de proyectos acotados en el tiempo y de la voluntad de actores e instituciones específicas. Es en este marco donde emerge la tensión glotopolítica: el

acceso al español no garantiza automáticamente el acceso a derechos ni el reconocimiento social, ya que dicho saber se encuentra mediado por relaciones de poder y jerarquías lingüísticas que regulan su legitimidad. Resulta entonces pertinente haber revisado cómo se piensan estas iniciativas específicas, no solo como una instancia de enseñanza lingüística, sino como un dispositivo situado que interviene –con alcances y límites– en la producción y el reconocimiento del capital lingüístico de las personas migrantes. Los talleres analizados pueden leerse, así, como dispositivos situados que intervienen en la producción y el reconocimiento del capital lingüístico de las personas migrantes.

Como sostiene Murguía Cruz (2022, párr.12): "pese a los aplausos y alabanzas a la diversidad lingüística y al avance en los derechos lingüísticos, en términos prácticos sigue operando una ideología monoglósica y monolingüe" en Argentina, y es en ese marco que la comunidad senegalesa con su "plurilingüismo dinámico y transnacional" se inserta. En este marco, el español funcionó en los talleres no solo como una herramienta de comunicación cotidiana, sino también como un espacio de intercambio cultural y de producción de sentidos compartidos. Las actividades propuestas articularon la lengua con experiencias concretas de la vida diaria, habilitando el diálogo entre saberes previos, expectativas y trayectorias migratorias y educativas diversas. La enseñanza del español se configuró así como una práctica educativa situada, flexible y relacional.

Por su parte, el abordaje de la historia argentina y senegalesa operó como una instancia de reconocimiento mutuo y de problematización de las trayectorias colectivas e individuales. Lejos de constituirse como un contenido meramente informativo, la historia se integró como un recurso pedagógico que permitió reflexionar sobre procesos migratorios, desigualdades, experiencias coloniales y formas de alteridad, favoreciendo vínculos interculturales más horizontales entre los participantes y los miembros de la comunidad universitaria.

No obstante, la experiencia también puso en evidencia tensiones y desafíos interculturales vinculados a las expectativas sobre el taller, los tiempos disponibles para la participación, las formas de apropiación de la propuesta y las mediaciones institucionales necesarias para su sostenimiento. En línea con lo señalado por Martínez (2020), defendemos la importancia de que estas experiencias no queden aisladas ni desconectadas de otras anteriores, sino que puedan inscribirse en una memoria local de lo intercultural en educación "desde abajo", capaz de reconocer aprendizajes acumulados, tensiones persistentes y saberes producidos en el territorio.

CONCLUSIONES

La articulación entre el Observatorio de Migrantes y el grupo de talleristas dio lugar a un dispositivo de vinculación universitaria que produjo conocimientos situados a partir del diálogo con las demandas del territorio, al tiempo que puso en evidencia los límites de los modos e intereses de la institucionalización de este tipo de prácticas. En este sentido, la experiencia implicó desafíos metodológicos,

teóricos y epistemológicos que invitan a repensar el rol de la universidad en la producción de conocimientos con y desde sujetos migrantes, así como las condiciones en las que dichos saberes son legitimados y sostenidos en el tiempo.

La adquisición de la lengua española por parte de los migrantes participantes se ha dado, en sus inicios, de manera predominantemente informal, a partir del contacto inmediato en situaciones reales de comunicación, y lejos de marcos orientativos específicos de aprendizaje. Si bien esta modalidad posibilita la adquisición lingüística, su alcance y eficacia resultan limitados en comparación con procesos desarrollados en marcos más sistemáticos o formales de instrucción, como lo indican los propios migrantes al solicitar los talleres. En este sentido, se identificaron, al igual que en otras experiencias (Salazar García, 1998), problemáticas vinculadas a la falta de experiencia docente específica, a las restricciones de tiempo de los migrantes, y a la escasez de recursos materiales y humanos. Estas condiciones han conducido, tanto en experiencias previas como en la aquí analizada, a prácticas de carácter voluntarista e intuitivo que, en muchos casos, no logran dar respuesta integral a las demandas de los sujetos ni del territorio.

La perspectiva etnográfica nos permitió reconocer que las prácticas sociales (y las investigaciones sobre ello) están atravesadas por múltiples aspectos, como la ética, la influencia de los y las investigadoras en el campo, las dificultades para construir confianza, las relaciones de poder y los intereses diversos y a veces contrapuestos. Problematizar estas cuestiones nos permite no solo incorporar la práctica reflexiva en la investigación, sino también identificar limitaciones y potencialidades de las categorías y conceptualizaciones, como hemos desarrollado en otros trabajos (Serafini, 2024). En ese sentido, aunque no haya sido pensada originalmente en estos términos, la iniciativa analizada constituyó una práctica glotopolítica, en tanto que diferentes instituciones se articularon y tomaron decisiones en torno al lenguaje para un grupo social particular y el enfoque analítico de la glotopolítica permitió, a su vez, visibilizar y desentrañar los modos en que se distribuye el poder, se regula el orden social y se promueven determinadas identidades en un contexto político-lingüístico específico.

En este marco, la lengua no fue concebida como un código a transmitir ni como una estructura a reproducir, sino como una herramienta para la participación sociopolítica y el reconocimiento, dando voz y valorando las diversas intervenciones de los actores dentro del taller y articulando estos conocimientos con experiencias previas, individuales y colectivas. Desde esta perspectiva, la experiencia de los talleres interculturales posibilitó problematizar las prácticas de regulación de la lengua que operan en contextos migratorios locales, así como los procesos de jerarquización lingüística que estructuran las posibilidades de participación social.

En este entramado, el español se configura como un requisito implícito para el acceso a derechos, a instituciones y a formas legítimas de reconocimiento, produciendo expectativas en torno a la figura del "buen migrante" como aquel que habla español de manera adecuada, fluida y normativamente aceptada. Estas expectativas no solo circulan en el sentido común, sino que también se reproducen y refuerzan en prácticas institucionales, incluso en aquellas que se proponen como inclusivas.

Los talleres analizados se inscribieron entre estas regulaciones y jerarquías. Por un lado, el español ocupó un lugar central como herramienta necesaria para la comunicación cotidiana y para el acceso y ejercicio de diferentes derechos humanos, lo que podría leerse en clave de una enseñanza instrumental de la lengua orientada a la resolución de demandas concretas. Por otro lado, la propuesta habilitó un espacio de intercambio intercultural en el que la lengua se articuló con historias, trayectorias migratorias, experiencias educativas y saberes construidos en contextos no formales.

Por otra parte, es importante destacar que las investigadoras que suscriben este artículo fuimos también impulsoras de los talleres aquí analizados. Este aspecto, lejos de ser accesorio, nos invitó a profundizar en una lectura reflexiva del proceso, en la medida en que nuestras posiciones se inscriben activamente en la configuración de estos espacios y en la producción de los sentidos que allí emergen. En este sentido, la etnografía nos proporcionó herramientas para considerar múltiples dimensiones y elementos que sucedían en los tallares (en su organización y concreción) y reflexionar sobre ello, pero también consideramos como una metodología viable y enriquecedora para próximas experiencias la autoetnografía (Blanco, 2012), es decir, el registro metódico de pensamientos y sentires en el devenir investigativo; y su posterior análisis en pos de la construcción de conocimientos. Este enfoque, basado en el análisis de las reflexiones personales y afectivas del investigador a partir de la alianza con fenómenos culturales, aportaría nuevos modos de conocer dentro del campo. Contar con un diario autoetnográfico nos permitiría reflexionar sobre todo el devenir de los talleres, a partir de nuestra mirada como investigadoras, participantes del taller y narradoras de la experiencia vivida.

Finalmente, la experiencia invita a reflexionar sobre qué espacios interculturales se construyen, así como sobre el rol que asumen las instituciones en la producción de dichos espacios. En tanto práctica extensionista, los talleres se alejaron de una lógica de transferencia unidireccional del saber y propusieron formas de coproducción de conocimientos, en las que se pusieron en diálogo saberes académicos y saberes construidos en la experiencia migratoria. No obstante, también pusieron en evidencia límites estructurales vinculados a la dependencia de voluntades individuales, a la ausencia de políticas públicas sostenidas y a la fragilidad institucional de este tipo de iniciativas. En este marco, los talleres interculturales constituyen un aporte relevante a las prácticas interculturales locales, al tiempo que señalan la necesidad de avanzar hacia políticas institucionales más estables que reconozcan la lengua y la interculturalidad como dimensiones centrales de las trayectorias migratorias y educativas de un pueblo.

REFERENCIAS

Archenti, A., Attademo, S., Ringuelet, R., Slava, M. C. y Weingast, D. (2013). “El campo de la Antropología”. En R. Ringuelet (coord.), *Temas y problemas en Antropología social,* Cuadernos de Cátedra (5-40). https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/idihcs/20171116040301/pdf_387.pdf

Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios, Revista de Investigación Social*, *9*(19), 49-74.

Bourdieu, P. (1988) [1979]. *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.

Dandrea, F. D. (2020). Acciones de Gobernanza lingüística en la Universidad Nacional de Río Cuarto: Programa Integral de Lenguas. *La Rivada*, *8*(14), 121-134. http://larivada.com.ar/index.php/numero-14/dossier/254-acciones-de-gobernanza-linguistica

Dirección de Prensa y Difusión UNRC (2019). Se dio un curso de español a la comunidad senegalesa, diciembre. https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=33986

Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC (2019). Resolución de Consejo Directivo 652. Proyecto de Actividad de Vinculación social e institucional: "Curso de Español como Lengua Segunda y Extranjera para la comunidad senegalesa de Río Cuarto". UNRC.

Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC (2021). Resolución de Consejo Directivo 207: "Personas Migrantes en la ciudad de Río Cuarto. La comunidad africana y los obstáculos que se presentan para su inserción social en contexto de pandemia". UNRC.

Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC (2024). Resolución de Consejo Directivo 196: "Talleres para la integración sociocultural de las comunidades migrantes en la ciudad de Río Cuarto". UNRC.

Gobierno de Córdoba (2025). Curso de Español para personas migrantes en el CAPeM: una herramienta de integración para quienes eligen vivir en Córdoba. https://capem.cordoba.gob.ar/2025/08/07/curso-de-espanol-para-personas-migrantes-en-el-capem-una-herramienta-de-integracion-para-quienes-eligen-vivir-en-cordoba/

Gobierno de Salta (2019). En Salta, migrantes y refugiados estudian español, agosto. https://www.salta.gob.ar/prensa/noticias/en-salta-migrantes-y-refugiados-estudian-espaniol-65688

Hamel, R. E. (2008). La globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. *Política lingüística na América Latina*, 45-77.

Instituto Cervantes de Dakar (2021). *El español en Senegal. El español en el mundo*, Anuario. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/africa/senegal.htm

Jiménez, C. I. (2010). Transnacionalismo y migraciones: aportaciones desde la teoría de Pierre Bourdieu. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (20), 13-38.

Kleidermacher, G. (2013). Entre cofradías y venta ambulante: una caracterización de la inmigración senegalesa en Buenos Aires. *Cuadernos de antropología social*, (38), 109-130. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2013000200005&lng=es&nrm=iso

Martínez, L. (2020). Migración, diversidad lingüística y derechos educativos en la Ciudad de Buenos Aires. Aproximaciones en diálogo entre la investigación etnográfica y el trabajo docente. El Toldo de Astier, *11*(20-21), 111-126. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12111/pr.12111.pdf

May, S. (2010). Derechos lingüísticos como derechos humanos. *Revista de Antropología Social,* (19),131-159. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83817227006

Murguía Cruz, N. (2021). Ideologías lingüísticas sobre el español, su uso y aprendizaje en migrantes senegaleses. *XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS)*, La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/132934/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Murguía Cruz, N. (2022). ¿Para qué hablar español? Desafíos lingüísticos de la comunidad senegalesa en la Argentina. *Anuario de Glotopolítica*, (5), 105-118. https://glotopolitica.com/wp-content/uploads/2023/06/08-aglo5-2023-murguia-1.pdf

Narvaja de Arnoux, E. (2000). "La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario". En AA.VV., *Lenguajes: teorías y prácticas*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires e Instituto Superior del Profesorado.

Pschunder, B., España, G., Flores, M., Paganini, T., Recchia Páez, J. y Barrios Rivero, G. (2018). *La traducción en clases de ELSE para inmigrantes senegaleses: propuesta de trabajo y consignas aplicadas en una experiencia actual en la ciudad de La Plata* [Ponencia]. XXVI Jornadas de Jóvenes Investigadores de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Mendoza, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.17226/ev.17226.pdf

Recchia Páez, J., Flores, M. E., España, G., Paganini, T. y Pschunder, B. (2017). Enseñanza de español como lengua segunda y extranjera para senegaleses. Programa del Curso "Enseñanza de español como lengua segunda y extranjera para senegales". https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11904/pp.11904.pdf

Rubiolo, L. Di Giulio, M., Sánchez, A.M., Abate Daga, V. y Bettera, M. A. (2025). "La integración sociocultural de comunidades migrantes residentes en Río Cuarto". En J. Giayetto, C. Quiroga, M. S. Aguilera, M. I. Valsecchi y E. Fagotti Kucharski (comps.), *Experiencias de vinculación en Ciencias Humanas: encuentro de saberes desde una comprensión situada con capacidad transformadora* (pp. 191-198). UniRío Editora.

Salazar García, V. (1998). La enseñanza del español a inmigrantes senegaleses: la experiencia de ADESAN. *Revista de humanidades y ciencias sociales del IEA*, (16), 237-250.

Serafini, S. Y. (2024). Dilemas en el trabajo de campo con migrantes en una ciudad intermedia. *Polis*, *23*(69), 60-98. https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2024-n69-3725

Serafini, S. Y. (2025). "Acá somos todos familia". Estrategias de inserción socioeconómica de senegaleses en Río Cuarto, Córdoba. *Périplos: Revista de Estudios sobre Migraciones,* *9*(1), 60-89. https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/57276

Seydi, O. (2024). El panorama sociolingüístico actual en Senegal: interacciones y regulaciones desde la perspectiva ecolingüística. *Revista Española de Lingüística*, *54*(1), 133-144. http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/2168/1378

Unamuno, V. (2010). Plurilingüismo y formación de maestros indígenas en la Argentina. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Languages*, *3*(2), 88-97.

Unamuno, V. (2020). *Derechos lingüísticos como derechos humanos: notas para un debate*. Actas I Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica (pp. 99-111). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. https://ffyh.unc.edu.ar/derechoslinguisticos/wp-content/uploads/sites/31/2020/07/Publicaci%C3%B3n-de-actas_.pdf#page=99

Universidad Nacional de Río Cuarto (2022). Resolución Rectoral 202 “Talleres de español para la integración sociocultural de la comunidad senegalesa en la ciudad de Río Cuarto”. UNRC.

Vesco, A. y Cortés, MB (2022). *Miradas sobre la otredad. Un estudio local acerca de las representaciones sociales que tienen los comerciantes riocuartenses sobre los senegaleses* [Tesis final de grado de Comunicación]. FCH-UNRC.

Wallerstein, I. y Balibar, E. (1991). *Raza, nación y clase*. Iepala.

Zubrzycki, B. (2013). Senegaleses en Argentina: redes, trayectorias y asociaciones. *Diversidades. Asia y África en perspectiva desde América del Sur*, (2), 121-138. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/23667

Recepción: 12/02/2026
Aceptación: 14/05/2026

Martha Josefina Franco García*

Experiencias del nepantla. Pensando la educación migrante

RESUMEN

Las experiencias escolares de quienes se desplazan entre países son resultado de programas educativos que los integran a la sociedad de acogida. Así, sus vivencias, conocimientos previos y lengua se relegan. Ante ello, nos interesa identificar los procesos de aprendizaje de adolescentes y jóvenes que migran entre México y Estados Unidos y presentar el nepantla, como línea de fuga que potencia la formación reflexiva entre culturas. Empleamos como método la etnografía y como entramado teórico situamos el nepantla (Anzaldúa, 2016) en la pedagogía de la liberación (Freire, 1982, 2012) y el aprendizaje sociocultural (Vygotsky, 2017). Entre los hallazgos encontramos que migrar trastoca referentes orientadores, no obstante, los sujetos recuperan saberes significativos que inciden en sus formaciones.

PALABRAS CLAVE

Educación • migración • aprendizaje • mediación • nepantla

Experiences of Nepantla: Thinking Migrant Education

* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), realizó una estancia posdoctoral sobre Derecho a la Educación en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Profesora tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 211, Puebla. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) y del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina (Appeal). Líneas de investigación: educación en contextos migratorios, interculturalidad y derecho a la educación. Filiación: UPN, Unidad 211, Puebla. Correo electrónico: martha.franco@upn211.edu.mx. Orcid: 0000_0003_4031_6627

ABSTRACT

The school experiences of those who move between countries are the result of educational programs that integrate them into the host society. Thus, their experiences, previous knowledge, and language are relegated. In view of this, we are interested in identifying the learning processes of adolescents and young people who migrate between Mexico and the United States and presenting "the nepantla", as a line of flight that enhances reflective learning between cultures. We use ethnography as a method and as a theoretical framework we articulate nepantla (Anzaldúa, 2016) with the pedagogy of liberation (Freire, 1982, 2012) and sociocultural learning (Vygotsky, 2017). Among our findings, we discover that migration disrupts guiding references, however, the subjects recover significant knowledge that influences their education.

KEYWORDS

Education • migration • learning • mediation • nepantla

INTRODUCCIÓN

La composición estudiantil de las escuelas públicas estadounidenses muestra presencia importante de población hispana.[1] El Centro Nacional de Estadísticas Educativas (2024b) de Estados Unidos refiere que, en 2022, el 44,46% de los estudiantes de instituciones públicas eran anglosajones, el 28,94% hispanos y el 14,91% afrodescendientes, además, el documento muestra que, en la última década, la tendencia en el porcentaje de inscripción de estudiantes anglosajones y afrodescendientes disminuye, mientras que la de los hispanos va en aumento.[2] Sobre esto, también debemos tomar en cuenta que existen estados con mayor concentración de esta población, como Texas, California, Florida, Nueva York, Illinois, Arizona, Nueva Jersey, Colorado y Nuevo México (Lacomba, 2023, p. 23). En esas entidades existen condados con barrios donde se congrega esta población, lo que determina una mayor asistencia de estudiantes de origen hispano en esas instituciones escolares públicas.

A pesar del porcentaje que representan en el sistema educativo estadounidense, los datos sobre sus trayectorias muestran que, en 2022, solo el 83% de ellos se graduó del nivel secundario en tiempo y forma, y respecto a Estudiantes de Inglés –EI– (que incluye a quienes aún no tienen las competencias lingüísticas en ese idioma (escuchar, hablar, leer y escribir), como son los inmigrantes de primera generación que tienen como primera lengua (L1) el español, el porcentaje

1 Cabe señalar que el 65,2% (36.537.028) de los hispanos en Estados Unidos son de origen mexicano (Lacomba, 2022, p. 22) y casi la mitad de ellos tiene menos de 18 años (BBC News Mundo, 6/2/2019).

2 Suárez y Suárez (2003) planteaban a principios del siglo XXI que "la infancia inmigrante constituye el sector de crecimiento más rápido de la población estudiantil" (p. 243).

se reduce al 72%.[3] Ambos porcentajes están por debajo de la media nacional que es del 87% (Centro Nacional de Estadísticas Educativas, 2024c). Esto indica que los hispanos, y entre ellos los mexicanos, no cuentan con las condiciones estructurales y educativas que les permitan alcanzar logros educativos adecuados a los estándares de desempeño establecidos en ese país.

Y como es de esperarse, no se alientan los conocimientos que poseen, producto de sus experiencias de vida. Principalmente, el uso académico de la L1 (español), que les permitiría lograr un bilingüismo coordinado.[4] Esto no se lleva a cabo, debido a que se impone como política lingüística en Estados Unidos el uso del inglés de forma privilegiada. Para ello, la institución escolar es el principal espacio que tienen estas y estos estudiantes para adquirir de manera formal dicho idioma.

El inglés se emplea en la escuela como lengua de enseñanza, como objeto de estudio y como parte de la narrativa ideológica de integración nacional. Por eso, "la pérdida de la lengua materna es un factor (entre muchos) para medir la integración de los inmigrantes en Estados Unidos" (Lacomba, 2023, p. 40). Con ello, el inglés se convierte en la herramienta principal del pensamiento académico de las y los estudiantes a lo largo de sus trayectorias académicas.

Los largos procesos para adquirir la segunda lengua –L2– (Cummins, 2002), aunado a que la escuela tiene como parámetro el habitus cultural y académico (Bourdieu, 1991; Bourdieu y Passeron, 2014) de la clase media anglosajona, hacen que en muchas ocasiones las y los docentes trabajen con estas y estos estudiantes desde una perspectiva del déficit, a pesar de la narrativa de inclusión, igualdad y reconocimiento a la diferencia que suele señalarse en contextos con población culturalmente diversa.

La currícula no acaba por recuperar como objetos de conocimiento los saberes de las culturas de las y los estudiantes inmigrantes, al existir un interés claro en que este alumnado experimente a partir de los contenidos curriculares un "proceso unidireccional de integración a la sociedad" (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008, p. 174), en este sentido, incluso las reformas escolares "no reconocen plenamente las experiencias y necesidades de los estudiantes inmigrantes" (Suárez y Suárez, 2003, p. 242), a pesar de que se elaboraron con la intención de incluir a todas y todos. Esto se debe a que la lógica racional, hegemónica y racista de estas reformas pretenden "incluir a poblaciones no civilizadas [...] y ubican grupos y calidades de vida particulares por fuera de los espacios de la raza americana y a sus ciudadanos como los elegidos" (Popkewitz, 2009, p. 35).

Frente a esta concepción que se ha sedimentado, existen intentos por plantear la diversidad, para ello, las escuelas realizan actividades que ponen de relieve los principales rasgos culturales de las y los estudiantes pertenecientes a minorías

3 En 2021, la L1 del 76,4% de los EI era el español (Centro Nacional de Estadísticas Educativas, 2024a).

4 Más bien lo que se advierte entre la población hispana (entre ella la mexicana), son procesos de disglosia, ya que al paso de las generaciones se va desplazando la L1 o materna (español) por la L2 (inglés).

étnicas, pero no trabajan de forma profunda, para reafirmar sus identidades y dar paso desde la interculturalidad crítica (Walsh, 2010) al reconocimiento de la alteridad que permita desdibujar la dominación cultural anglosajona. Por ello, lo que se advierte es que estas y estos estudiantes se integran a la escuela de forma segregada. Sus condiciones de clase social, origen étnico, género y situación migratoria les restan oportunidades de logros académicos en las escuelas estadounidenses, configuradas para la clase media (cfr. Bourdieu y Passeron, 2014).

Ante ello, consideramos que la presencia de este estudiantado como segundo grupo étnico inscrito en las escuelas estadounidenses representa desafíos escolares respecto al uso de los idiomas de enseñanza, el reconocimiento de los fondos de conocimiento que poseen y la creación de ambientes interculturales. Tomar en cuenta esto mostraría la capacidad de las instituciones educativas de adaptarse a las condiciones de vida de sus estudiantes (cfr. Tomasevski, 2004), construyendo y transmitiendo lo común, desde un horizonte de inclusión, reconocimiento y apertura.

Por otro lado, el censo de 2020 en México reportó que en el país residían 555 mil infantes y adolescentes nacidos en el extranjero y, entre ellos, el 90,2% nació en Estados Unidos (Conapo, 2025), hijos de mexicanos en su mayoría. En los siguientes años las infancias y adolescencias desplazadas aumentaron en el país por la migración en tránsito que esperaba en México antes de llegar a Estados Unidos y por las sistemáticas deportaciones desde ese país.

Para el ciclo escolar 2024-2025, en México se "atendieron a 153.871 alumnas y alumnos provenientes del extranjero, de los cuales el 42% llegó de Estados Unidos [y] el 90,9% de quienes llegaron de ese país se inscribieron en escuelas de los estados de Baja California, Sonora, Coahuila, Sinaloa, Guanajuato, Nuevo León, Veracruz, Ciudad de México y Morelos (Reporte Índigo, 9/10/2025). Es importante recordar que esta cifra se acrecienta dado el contexto de deportaciones constantes que realiza el gobierno de Estados Unidos.[5]

En México, la educación de estos estudiantes plantea retos no resueltos por el Estado, ya que "el currículo actual no responde a las necesidades educativas de estas poblaciones [...] [además, se] caracteriza por la desigualdad en el acceso y la calidad, entre comunidades rurales y urbanas" (Giorguli *et al.*, 2022, p. 85), lo que repercute por ejemplo, en el retorno de familias con hijas e hijos[6] a sus comunidades de origen, al inscribirlos a escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Confe), a preescolares y primarias rurales e indígenas, telesecundarias, primarias y secundarias de la periferia, bachilleratos comunitarios, etc.[7] Estas son

5 En 2025 los eventos de devolución de niñas, niños y adolescentes mexicanos desde Estados Unidos fue de 7.463 (Unidad de Política Migratoria, Secretaría de Gobernación, 2025).

6 Ya sea que hayan nacido en Estados Unidos o en México. Incluso en una misma familia es común encontrar que unos hijos nacieron en México y otros en Estados Unidos.

7 En los últimos años dos tendencias se observan en el retorno de las personas y familias: una, regresar a sus lugares de origen que generalmente son zonas rurales y, la otra, optar por reubicarse en las zonas fronterizas del norte de México, sobre todo en las periferias.

instituciones con limitados recursos en infraestructura y carecen de programas académicos adecuados para potenciar los saberes previos, estrategias de aprendizaje y formas de situarse en la escuela de estas y estos estudiantes.

Tomando en cuenta que "las trayectorias lingüísticas de los estudiantes transnacionales difieren considerablemente de las de sus compañeros de escuela, lo cual les causa dificultades en el momento de la transición a un nuevo sistema escolar, con un nuevo lenguaje académico" (Tacelosky, 2021, p. 52), es necesario que las escuelas a las que llegan en México cuenten con protocolos lingüísticos y programas bilingües español-inglés que les permitan seguir aprendiendo, usando ambas lenguas. Sin embargo, eso no sucede. Sumado a ello, se les conmina a organizar sus actividades en relación con la gramática escolar del nuevo espacio que les es desconocido.

Así, encontramos que los dos sistemas educativos propician que "la circulación entre escuelas se traduzca en fragmentación de las trayectorias escolares. La trayectoria se fragmenta porque los dos tipos de escuelas, la mexicana y la estadounidense, se ignoran entre sí" (Zúñiga y Hamann, 2019, p. 233).

En el ámbito de la política educativa observamos que existen variaciones en la apertura a la diversidad entre ambos países. El actual proyecto educativo mexicano valora la diversidad y con relación a ello plantea como uno de sus ejes articuladores en educación obligatoria la interculturalidad crítica, sin embargo, por lo reciente de su puesta en marcha, no acaba por sedimentarse en el discurso y acción escolar, no obstante, aparece como referente ordenador en esta transformación curricular. Mientras, el actual gobierno federal en Estados Unidos censura lo diverso, pero no así la mayoría de los gobiernos estatales responsables de la educación en sus entidades, quienes reconocen que sus escuelas son multiculturales y otorgan valor a las diferencias culturales.[8] Todo esto con evidentes tensiones y contradicciones no resueltas, ya que tanto en México como en Estados Unidos "la diversidad se incorpora, pero no transforma las estructuras que la subordinan" (Riedemann *et al.*, 2020, p. 352).

A partir de la realidad educativa planteada hasta aquí, nuestro propósito fue identificar los procesos educativos de seis adolescentes y jóvenes con experiencias educativas transculturales. Ellos nos narraron las experiencias educativas que tuvieron desde la infancia y esto nos permitió conocer sus trayectos escolares. Con la comprensión de dicha realidad, situamos más adelante la condición del nepantla como horizonte de plenitud en la complejidad educativa de quienes tienen experiencias formativas transnacionales.

El nepantla es una noción inscrita en el ámbito de los estudios culturales y chicanos por Anzaldúa (2016), quien plantea que el término hace referencia a un espacio liminal, *lugar de en medio* que los sujetos vivencian al cruzar fronteras culturales, sociales, raciales, etc. Es estar entre dos culturas de manera compleja

8 En los enfoques sobre diversidad advertimos dos planteamientos, la interculturalidad crítica en México y el multiculturalismo en Estados Unidos (aunque en este último es posible encontrar en algunos colegios posicionamientos interculturales).

y contradictoria. En este estudio, lo recuperamos como referente ordenador articulado a lo educativo, debido a que nos permite identificar los procesos cognitivo-afectivos de los sujetos que tienen experiencias de vida transculturales. Y es que, en el nepantla, siguiendo a Anzaldúa (2016), es posible pasar de la crisis y ruptura respecto a las certezas con que se otorgaba sentido a la vida a la transición consciente en la que se logra una transformación como acto liberador. En este sentido, desarrollamos en el presente estudio a manera de corolario el nepantla basándonos en los datos empíricos. Esto nos permite pensar la educación reflexiva y crítica desde la condición de migración.

1. ESTABA ASÍ COMO ¿Y AHORA QUÉ HAGO? (LIBERIO)

El contexto de movilidad en que discurrimos para aprehender de manera contingente y entreverada el objeto de estudio nos conmina a reconocer con fines metodológicos que "cuando las fronteras adquieren un paradójico protagonismo [como es el caso], los márgenes, bordes y líneas de comunicación surgen como mapas e historias complejos" (Clifford, 2008, p. 18). De esta manera, trabajamos desde un enfoque cualitativo, como forma "en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas [...] para entender los fenómenos desde la propia perspectiva del actor" (Taylor y Bogdan, 2010, pp. 15-16) identificando sus coordenadas, como puntos de inflexión, reconociendo los diferentes espacios educativos y lo que allí se produce, sobre todo, las escuelas de uno y otro país, como espacios donde los sujetos en condición de migración, llevan a cabo "prácticas de ocupación activa" (Clifford, 2008, p. 73) vinculadas a sus experiencias formativas.

Empleamos la entrevista a profundidad como "proceso de construcción de la realidad" (Woods, 2015, p. 72), lo que nos permitió encarnar un diálogo de indagación, reflexión y comprensión del sujeto social para reconocer los procesos de sobredeterminación constitutiva.

Presentamos testimonios sobre los procesos educativos e identitarios de seis adolescentes y jóvenes que cruzan fronteras culturales: Andrés, Carlos, Liberio, Raquel, Sue y Víctor. Cinco nacieron en México (Carlos, Liberio, Raquel, Sue y Víctor). Cuatro de ellos actualmente radican en Estados Unidos, donde han llevado a cabo la mayor parte de su escolarización. Y Raquel regresó a México después de haber vivido doce años en Nueva York. En el caso de Andrés, este nació en Estados Unidos pero sus padres regresaron con él y su hermana menor a vivir a México (donde continuaron su trayectoria escolar). En la comprensión de sus vivencias, reconocemos que migrar "involucra arraigos y reconstrucciones de entornos simbólicos y cognitivos en el seno de culturas dinámicas y escenarios políticos inhóspitos" (Mier, 2002, p. 2).

Cabe señalar que el trabajo realizado por quince años sobre educación en contextos migratorios nos permite reflexionar y tomar como referentes los testimonios de estos adolescentes y jóvenes, y plantear en el segundo momento de este trabajo una educación liberadora y de reconocimiento a partir de la experiencia del nepantla.

Organizamos las narrativas en cuatro rubros: el primero es sentir-se en otro sitio, el segundo se refiere al desarrollo de estrategias de aprendizaje, el tercero al vínculo pedagógico y el cuarto a ser reconocido por el otro. El primero y el último se enfocan en la irrupción y toma de conciencia de ser diferente; y los otros dos tienen que ver con procesos de formación situados en el nepantla (entre una y otra cultura).

En la integración orgánica de los cuatro rubros, pensamos al sujeto migrante que se encuentra en constante aprendizaje, inscrito en un entorno histórico-social, como sujeto que, desde sus condiciones de producción, está atravesado por fronteras culturales que lo impelen a resituarse mediante actos de reflexión y comprensión. Esto lo configura como sujeto introspectivo que hurga en sí, para situarse, a partir de sus experiencias, expectativas, y traducciones-apropiaciones del mundo del otro. Al entender esta búsqueda como constitución de sujeto, más adelante planteamos la experiencia del nepantla, que lo posiciona como sujeto político, desde el reconocimiento (acto de reclamar su lugar).

En primer lugar, sentir-se en otro sitio produce conflicto cognitivo y emocional, porque las certezas producto de las "pautas culturales del grupo social" (Schutz, 2012, p. 27) en que el sujeto estaba inscrito se confrontan con las que posee el grupo social con el que entra en relación. Con ello, la identidad, que reconocemos en el doble juego entre las identificaciones diversas, flexibles, contingentes, y las marcas de una tradición (sus núcleos duros) configuran al sujeto en construcción. Identidad que se conforma desde el *para sí* (acto subjetivo que define el *así soy*), al tiempo que se ve afectado por ser mirado y aquilatado desde *el para los otros* que conlleva atribuciones asignadas (Dubar, 2002).

Desde la experiencia de atravesar fronteras, la identidad se complejiza e incluso resulta confusa para quien la mira, porque el sujeto "anda por la cuerda floja [...] extendiéndose sobre los abismos" (Anzaldúa, 2016, p. 174). Es una condición constante de saber-se y resituar-se: "Nací en México y en Estados Unidos, me crie siendo mexicano, pero a la vez me siento americano, entonces es una identidad que es mexicano americano, soy de dos mundos" (Víctor, entrevista 2021). En este sentido, dos mundos sostienen dos configuraciones para entender la vida, dos visiones del mundo distintas, porque las pautas culturales del mundo grupal, al estar mediadas por las intersecciones entre racialización y clase social, constituyen determinantes que segregan al diferente en la medida en que se aleja del ideal hegemónico. No obstante, el sujeto, desde el sentir-pensar esos dos mundos, abre la posibilidad de entender las situaciones y actuar en los diversos entornos socioculturales e incluso lingüísticos. En estas condiciones Carlos señala: "Por mis condiciones de existencia, he aprendido a buscar la manera de ser flexible con los demás".

Por su parte, Andrés, quien nació en Estados Unidos y vive en México (porque sus padres retornaron al país), refiere:

> allá me sentía pues de allá, sabía que era mexicano, pero no me sentía mexicano, me sentía más americano, más de allá. Y ahora me siento más mexicano, más de lo que pensé que podía yo sentir. A veces valoro lo que experimenté allá, a lo que me acostumbré, estaba bien vivir allá.

Encontramos en este discurso la habilidad para territorializarse, "recurso básico de apropiación (simbólico-cultural) del aquí" (Haesbaert, 2011). Esto se debe al papel que juegan las experiencias familiares que tuvo en su trayectoria de vida en Estados Unidos (marcadas por prácticas culturales y de socialización de los lugares de origen de sus padres, al punto de reconocerse como mexicano, lealtad a la identidad del nosotros en la diáspora). Pero también, parte de su identidad mantiene relación con su vida en Estados Unidos, porque allí nació, se sentía de allá, estaba acostumbrado a esa cotidianeidad que valora afirmativamente.

En los espacios institucionalizados como la escuela, donde se forman los estudiantes desde las concepciones sociales, políticas, ideológicas, lingüísticas, etc., que se organizan en currículos nacionales, se generan impactos, conmociones y conflictos culturales en los inmigrantes: "No habían tantos latinos, me tocó un momento muy duro, llegas prácticamente sin entender nada. Estaba así como ¿y ahora qué hago?" (Liberio). "Tenía mucha depresión, no comía y mi madre se ponía muy estricta, quería que estudiara, pero el idioma inglés era una barrera. Yo sabía que tenía que responder al compromiso de la escuela, pero era muy difícil. Eso me afectó, al grado que me sentía molesta" (Sue).

La escuela se convierte en el espacio de inclusión a la vida de Estados Unidos, no obstante, la gramática escolar[9] que se implementa (en la que el uso del inglés es prioritario) violenta de forma simbólica al estudiante migrante porque, desde el poder instituido, "impone significaciones como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza ejercidas" (Bourdieu y Paseron, 2014, p. 44), para realizar una práctica de *conversión* a la cultura estadounidense y a la lengua instituida, y con ello relega saberes y visiones de mundos otros.

En dichas condiciones, estos sujetos situados en contextos, instituciones y espacios de socialización diversos (dentro del grupo social y fuera de él), se encuentran mediados por signos lingüísticos y sociales y, por sus condiciones migratorias, se les dificulta comprender a cabalidad, por lo que las traducciones de ese mundo (que están en proceso de reconocer) adquieren distinciones propias que influyen en sus configuraciones identitarias, que se advierten complejas y en algunos casos contradictorias.

El segundo aspecto que planteamos se relaciona con lo hasta aquí señalado, y tiene que ver con las estrategias de aprendizaje que se llevan a cabo en procesos escolares en condiciones de desventaja debido a que, a pesar de que las y los estudiantes pueden acceder a la educación básica, tanto en Estados Unidos como en México (en la medida en que no se trabajen los procesos educativos de forma adecuada), "las diferencias culturales se podrán traducir en barreras para el aprendizaje y la participación, constituyéndose en elementos desencadenantes de la desigualdad educativa" (Jiménez y Fardella, 2015, citado en Riedemann *et al.*, 2020, p. 345). En este sentido, la experiencia de Carlos en Estados Unidos es

9 La gramática escolar tiene que ver con el conjunto de reglas que orientan y organizan la vida escolar (Tyack y Cuban, 2001).

que "la visión del sistema educativo y las políticas impactan en el rendimiento educativo de los mexicanos, que es bajo porque los recursos no son suficientes y en ocasiones tampoco adecuados".

Frente a esto, una práctica recurrente de estas y estos estudiantes es buscar en el aula a compañeros y compañeras que les expliquen las actividades que deben realizar: "Había otro estudiante mexicano y me juntaba con él porque me decía en español lo que tenía que hacer, creo que solamente con ese apoyo pude seguir aprendiendo, hacer las cosas y actividades en la clase" (Víctor).

Las y los compañeros latinos afines se convierten en traductores no solo del idioma, también de la forma en que se deben situar en la escuela y de los procesos educativos. De esta manera, la mediación del otro, inscrita en la zona de desarrollo próximo,[10] les posibilita aprender.

Los sujetos mediadores (compañeros, pero también profesores, familiares, etc.) permiten que las y los estudiantes se "apropien y dominen los recursos e instrumentos que las culturas disponen" (Baquero, 1997, p. 5). Entre estos, el lenguaje cobra relevancia debido a que: "el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural" (Vygotsky, 2017, p. 161). Y a nivel cognitivo es determinante, debido a que "el crecimiento intelectual del niño depende de su dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje" (Vygotsky, 2017, p. 161).

Por ello, en Estados Unidos, los estudiantes migrantes se apropian del inglés como una forma de situarse y relacionarse, lo que conlleva a poseer un segundo sistema lingüístico. Cuando usan las dos lenguas (español con el grupo familiar y de paisanaje, y el inglés en los espacios públicos y la escuela), adquieren de manera procesual un conjunto de recursos lingüísticos comunicativos que emplean de manera flexible en contextos diferentes en sus interacciones diarias, es decir, un repertorio lingüístico,[11] producto de experiencias diversas. Con ello, también adquieren un repertorio cultural que les posibilita situarse y transitar entre fronteras simbólicas. De esta manera es posible el diálogo con el otro, lo que genera una puesta en común. Con ello se amplían las formas de entender, designar y situarse socialmente.

El lenguaje en relación con el pensamiento es clave en el ámbito escolar, ya que como instrumento sociocultural posee tres cometidos en los procesos de enseñanza aprendizaje. En principio Dolz *et al.* (2009), desde el campo de la didáctica de las lenguas, mencionan que es una herramienta para adquirir los conocimientos planteados en el currículo; y como segunda función se trabaja como objeto de

10 La zona de desarrollo próximo es la "distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky en Hernández-Rojas, 1998, p. 227).

11 Gugenberger (2020), recuperando a Busch, refiere que "el repertorio es dinámico y se encuentra en permanente transformación, según los espacios comunicativos y la trayectoria biográfica de una persona" (p. 28).

conocimiento para desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir). Además de estas funciones, al pensar en las y los estudiantes en condiciones de migración, encontramos una tercera función: la integración al nuevo contexto, que se advierte fundamental tanto en la escuela como en la sociedad.

Respecto a la mediación, que recae en los profesores, compañeros, familiares e incluso educadores de clases extraescolares, estos adolescentes y jóvenes advierten su importancia: "Todas las tardes el esposo de mi mamá se sentaba con mi hermana y conmigo para explicarnos, él nos ayudó mucho" (Sue); "Fui a clases extraescolares para no atrasarme" (Andrés).

> En Estados Unidos tuve el empeño de aprender inglés, sabía algo de gramática que aprendí en la secundaria en México, eso me ayudó, también me ayudó mi empeño por aprender, me juntaba con personas que sabían inglés, matemáticas, biología... para que me enseñaran y me corrigieran. (Liberio)

Liberio, además de buscar compañeros que mediaran entre él y el objeto de conocimiento, reconoce que recuperaba conocimientos previos, conocimientos significativos que como subsunsores (conocimientos que permiten articular otros) le sirvieron como puntos de anclaje para relacionar y dar sentido a nuevos conocimientos (Ausubel *et al.*, 1983). Esto lo refieren también otros estudiantes: "no, no llegué en ceros, yo relacionaba lo que ya sabía para aprender lo de la escuela de allá, trataba de entender desde lo que ya sabía" (Raquel). De este proceso, en el caso del bilingüismo, se adquieren habilidades cognitivas, de pensamiento y lingüísticas:

> Ser bilingüe no es fácil, necesariamente aprendes a partir de tu lengua, luego, adquieres habilidades en el cerebro, tienes que reaccionar al instante según la lengua con la que te comunicas, tú tienes que activar el cerebro, tienes que recordar todo al instante. Cuando de repente cambias de una lengua a otra, tienes que reconectar, como que esa memoria que ya estaba en español y de repente pasó al inglés, inmediatamente debes conectar con la memoria de inglés, yo lo siento, se desarrolla esa habilidad de pasar de la memoria de una lengua a la memoria de otra lengua. (Liberio)

El tercer aspecto es el vínculo pedagógico que para Freire (2012) se conforma por la relación plena del educador-educando. En este acto, el docente realiza un pacto de hospitalidad con el estudiante migrante y lo invita a intentar hacer y pensar, "debido a que supone la existencia de la capacidad e, incluso, crea la experiencia misma de ser capaz" (Masschelein y Simons, 2022, p. 194), aspecto fundamental para propiciar las condiciones de aprendizaje de las y los estudiantes:

> Siento que las maestras supieron darme esa confianza que yo necesitaba, me dieron ese incentivo para aprender, me valoraron. Eran maestras que nos capacitaban para ir más allá. Y de todas ellas, la persona que marcó mi vida fue mi maestra de 6º. (Carlos)

> A una maestra de inglés le gustaba mucho mi trabajo, mis dibujos y pinturas, ella me impulsaba, quería meterme a fuerza a donde se estudia caricatura y siempre me decía: tú eres muy bueno, quiero meterte a la universidad. Terminé High School y me seguía buscando, pero por miedo de no tener recursos, no me decidí. (Liberio)

En la mediación que realizan las y los profesores del currículo existen "tintes biográficos y personales, pero también y al mismo tiempo improntas sociales, políticas e institucionales" (Escudero, 1999, p. 280), que regulan el proceso escolar y, en los casos revisados, estas se realizan dentro de lo instituido. El currículo, síntesis cultural de la época, guía el actuar de estas docentes, comprometidas con sus estudiantes, pero atadas de una u otra manera a lineamientos, por los que orientan a estas y estos estudiantes a que se integren a la institucionalidad escolar. Observamos con ello un desplazamiento de sentido sobre la formación del estudiante migrante, con la integración eficaz a las prácticas escolares y sociales. Esto se realiza desde lógicas de inscripción fuertemente instauradas y compartidas. Así, el ideal transmitido por las profesoras se inscribe en lo institucionalizado.

Respecto al cuarto aspecto que revisamos, el reconocimiento por el otro se realiza desde la agencia de los sujetos, como proceso político que les permite entender su condición y transformarla (Bhabha, 2013). Un acto que los sitúa en el tercer espacio que refiere Anzaldúa, del nepantla, en el que es posible la conciencia y la toma de decisiones desde la agencia.

"Me di cuenta cuando llegué a la escuela [en México] que pasaba desapercibido, y pensé: tienen que reconocer lo que hago, lo que yo aprendí allá también es valioso" (Andrés). Ante el desdibujamiento que los otros hacen de él, decide participar en las actividades escolares recuperando sus saberes y formas de trabajar para mostrar otras maneras de presentar trabajos, de usar la tecnología y participar en el grupo.

Y Víctor, ante las consecuencias de ser inmigrante sin documentos para estar legalmente en Estados Unidos, refiere que: "en High School fue donde descubrí realmente lo que es ser indocumentado y me deprimí porque se me cerraban las puertas para seguir estudiando", no obstante, junto a otros estudiantes toma conciencia de esa situación, identificándola como un problema social y reclamando ser reconocido:

> Después de High School, muchos de nosotros empezamos a hacer un movimiento. Si quieres que cambien las cosas, tú tienes que hacer esos cambios, al principio no sabía mucho cómo salir a manifestarme, es por parte de los amigos y cuando tú pones tu historia junto a la de ellos y de otros más en frente es cuando te das cuenta de la situación general, vas viendo que es un problema más grande y entonces junto a las otras luchas... Me siento orgulloso de nunca haberme rendido (Víctor).

El reconocimiento por parte de las y los otros tiene que ver con poner la voz y el cuerpo al frente, en un acto de reclamar su lugar en el espacio común. Los testimonios muestran formas de ser y aprender de sujetos situados en cruces de

frontera (Anzaldúa, 2016). Vivencias liminales que forman a los sujetos, vivencias que permiten pensar en la experiencia del nepantla como un acto emancipador y potenciador de sujeto.

2. EL NEPANTLA COMO POSICIONAMIENTO PEDAGÓGICO

Como hemos visto, el desplazamiento de los sujetos de sus lugares de origen a otros sitios les provoca desestabilización, confusión e incertidumbre, debido a que sus referentes orientadores se trastocan. En esta situación, advierten que se encuentran entre dos culturas, lo que los conmina a pensar y actuar para aprehender la pauta cultural en que se inscriben, recuperando y en ocasiones cuestionando sus conocimientos y formas de entender el mundo. Esto nos lleva a recuperar la noción de nepantla, como referente ordenador en las experiencias educativas de estos sujetos que cruzan fronteras.

El nepantla es un vocablo náhuatl que significa de manera general *estar en medio*. Pero, al desagregar el término, sus implicaciones son mayores: Ne yo, pan lugar y tla de tlajko en medio, lo que traduce Luna (2025)[12] como "yo que estoy aquí en medio", referencia de la conciencia de la situación que experimenta el sujeto por estar inscrito en una intersección existencial.

Pensando en los sujetos en situación de migración, la condición de hallarse entre dos formas de vida,[13] en el inter, implica erigirse desde un tercer espacio, el liminal, desde donde se resitúan, según implique el caso, ya que en el ámbito familiar y de paisanaje mantienen prácticas culturales propias, resignificándolas a la distancia y, en el espacio de arribo, se encuentran en proceso de apropiación de otras. Todo esto se da de forma compleja y contradictoria, porque desde las experiencias de estos sujetos "se juntan dos marcos de referencia coherentes en sí mismos pero normalmente incompatibles el uno con el otro" (Anzaldúa, 2016, p. 134), instituyéndose como marcador social, el que ostenta la legitimidad del poder hegemónico, no obstante, también tiene peso el marco de referencia que sustenta lealtades al grupo de origen.

Lo interesante es advertir que el cruzar fronteras nacionales implica, uno, haberse formado bajo una cultura y haber desarrollado lógicas racionales y valorales de la sociedad de origen, a partir de la mediación sociohistórica, en la que el sujeto desarrolló

12 Entrevista realizada al maestro y nahuatlajtol Vicente Luna el 1/9/2025.

13 Para entender el nepantla como un constructo histórico sedimentado, vale la pena recuperar la forma en que el padre Durán en 1579 describe lo dicho por un indígena cuando el clérigo le increpa la forma de actuar: "Padre, no te espantes, pues todavía estamos nepantla, y como entendiese lo que quería decir por aquel vocablo y metáfora, que quiere decir estar en medio, torné a insistir me dijese qué medio era aquel en que estaba. Me dijo que como no estaban aún bien arraigados en la fe, que no me espantase; de manera que aún estaban neutros, que ni bien acudían a la una ley, ni a la otra, o por mejor decir, que creían en Dios y que juntamente acudían a sus costumbres antiguas y ritos en relación a las religiones que procesa..." (Gran Diccionario Náhuatl, s/f).

funciones psicológicas superiores, "producto de una línea de desarrollo cultural en la que intervienen procesos de mediación" (Hernández-Rojas, 1998, p. 223), que le permiten recuperar los patrones culturales de ese grupo social.

Y dos, que este sujeto se resitúa en el lugar al que llega. Para esto, el grupo familiar y de paisanaje tienen un papel importante, sin embargo, resulta por demás significativo el papel privilegiado del docente y de otros agentes sociales que lo reciben, porque van a mediar entre él y la cultura del lugar. La función mediadora se da, entonces, entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación del sujeto (Medina, en Hernández-Rojas, 1998).

Sin embargo, las experiencias de frontera de estos sujetos no suelen reconocerse a cabalidad y acompañarse, lo que tiene consecuencias en lo subjetivo. Anzaldúa (2016) advierte que ese cruce los inserta entre dos mundos. El entre como frontera, que posiciona al sujeto en el límite. Un estado en el que la persona se encuentra "desgarrada entre opciones, producto de los valores culturales" (Anzaldúa, 2016, p. 134). Es un estado inestable, de dislocación, donde el sujeto está en proceso de cambio. "Aún no te has metido en la nueva identidad ni tampoco has dejado atrás la antigua –te encuentras en una especie de transición, en el nepantla" (Anzaldúa, 2016, p. 282), que implica transformación para situarse como un sujeto inscrito en una diversidad de mundos de la vida. Y es que nepantla es:

> Ese punto focal o punto de apoyo, esa juntura donde está situada la mestiza, es donde los fenómenos tienden a colisionar [...] [Y, resultado de ello], donde se realiza la posibilidad de unir todo lo que está separado. Esta unión no es meramente de piezas separadas o cortadas que se juntan. Ni es un equilibrio de poderes opuestos. Al intentar conseguir una síntesis, el ser ha añadido un tercer elemento [...] una nueva conciencia y, aunque es una fuente de dolor intenso, su energía procede de un movimiento continuo de creación que rompe constantemente el aspecto unitario de cada nuevo paradigma" (Anzaldúa, 2016, p. 136).

Con la referencia al nepantla, Anzaldúa (2016) plantea el proceso que lleva a cabo el sujeto que experimenta una inscripción a culturas contiguas. Al situarlo al plano educativo, observamos que esto permite que el sujeto se forme entre culturas, y es de subrayar la potencialidad que adquiere la colisión como ruptura, ya que, desde lo pedagógico nos permite advertir lo que emerge de ello como condición de posibilidad, a partir del trabajo de síntesis, que hace posible transitar hacia una nueva conciencia, que es contingente en su constitución, ante la interpelación de instituciones culturales diversas.

Instalarse entre mundos contiguos tiende a dislocar las certezas construidas y, como necesidad de recuperar las experiencias vividas trastocadas, los fragmentos que siguen siendo significativos se potencian porque condensan sentido (y permiten situarse y re-comprender el mundo). Con ello, el sujeto cuestiona y re-conoce su realidad múltiple, con el afán de darle sentido, es decir "orientación o dirección a sus decisiones, e incluso a su propia existencia" (Holtzapfel, 2005, p. 8) a partir de la construcción de esa nueva conciencia. Tomemos en consideración que "el

sentido se constituye en la conciencia humana: en la conciencia del individuo, que está individuado en un cuerpo y ha sido socializado como persona" (Berger y Luckmann, 1996, p. 3) y, en el caso que nos ocupa, entre mundos diversos donde el sujeto se constituye, precisamente, a partir de la síntesis de sentido.

Con ello, los sujetos en condición migratoria se forman desde una existencia entre culturas. Una relación constitutiva con su lugar de origen, al tiempo que se incorporan a otro espacio de vida, lo que implica en lo subjetivo, ser él mismo (desde lo que había llegado a conocer, hacer haber y enunciar) a la vez que un otro (dado que la alteridad lo conmina a actuar y expresarse de forma "apropiada" al nuevo contexto sociohistórico). "Este movimiento de doble filo constituye los fundamentos de la conciencia, en el agente, de una existencia en contigüidad en el acto mismo del reconocimiento, de *verse a sí mismo como otro*" (Bhabha, 2013, p. 44), el metaconocimiento como forma de autocomprensión.

Esto nos lleva a cuestionar las implicaciones educativas de *verse a sí mismo* y hacerlo, además, desde el extrañamiento (*como otro*) ante la necesidad de resituarse. Un ejercicio metacognitivo y de elucidación, resultado de estar en el nepantla que permite la toma de la nueva conciencia.

En principio, resituarse en un mundo de la vida que de entrada es ajeno, potencia la experiencia previa, en un intento de entender lo otro para colocarse *in situ* desde los conocimientos adquiridos, lo que conlleva al tercer espacio en que el sujeto se inscribe como forma de configurar su existencia-comprensiva como sujeto de la diferencia, que (de aquí en adelante) lo va a distinguir tanto en el lugar de origen como en el de llegada.

"El tercer espacio es un desafío a los límites del yo en el acto de abarcar lo que resulta liminar de la experiencia histórica y de la representación cultural, de otros pueblos, tiempos, lenguajes y textos" (Bhabha, 2013, p. 87). Para ello, se movilizan conocimientos en el proceso de construir otros, al mismo tiempo que se reconocen diversidad de costumbres, lenguajes y visiones del mundo, todo esto permite actuar y discurrir con los otros en situaciones concretas. Pero esto se hace con dificultades como "una acróbata en contrapaso, experta en el acto de equilibrio" (Anzaldúa, 2005, p. 174). Esta forma de constitución de sujeto, desde la diversidad cultural, atravesada por la raza, el género y la clase social, da pie a que se adquiera la habilidad cognitiva del equilibrio. De esta manera lo que se enuncia y se decide se sopesa para mantenerse socialmente afín, pero desde la diferencia.

Para ello, el sujeto expone su existencia desde la enunciación, es ese otro que deviene en palabra, que dialoga como alteridad que se incorpora y sitúa desde su condición histórica demandando reconocimiento, como gesto de dignidad desde su singularidad. Y es que, como refiere Bhabha (2013), "el reconocimiento, en el ámbito de las minorías, se traduce por lo general como un reclamo lanzado hacia la autoridad por parte de un sujeto o grupo emergente que busca reafirmar su nueva identidad colectiva" (p. 27).

Esto cobra importancia porque el sujeto se hace presente al plantear lo que piensa, mediante la palabra. De esta manera, el lenguaje, como instrumento de

mediación, comunica al otro su deseo, la necesidad de reconocimiento; se advierte entonces que "la relación del pensamiento con la palabra no es una cosa, sino un proceso, un movimiento continuo, del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento" (Vygotsky, 2017, p. 285) que permite incidir en el otro.

Con ello, en los intersticios del territorio en el que se sitúa el sujeto, en el angosto espacio de visibilización donde es incluido pero de forma segregada, recrea su identidad, al generar la nueva conciencia, que le permite demandar reconocimiento y, en su proceso formativo, movilizar habilidades cognitivas al poner especial atención a lo desconocido, tratando de inferir desde su experiencia lo nuevo, que implica reflexión, suposición, análisis, deducción y comparación, para concebir, enunciar y actuar. Y es que, como refieren Yurén *et al.* (1998), las situaciones reales que se presentan a los migrantes "como problemáticas, detonan el deseo y la necesidad de aprender [...]. Por su cuenta aprenden cómo aprender [...] buscan soluciones adecuadas. En situaciones problemáticas no solo son capaces de adquirir conocimientos, sino también de transferirlos y producirlos siempre que puedan preguntar, observar, hacer y resolver (p. 12).

Es un acto de comprensión situada del espacio totalizado como *lo otro,* del que, de manera contingente/procesual, el sujeto se apropia de forma activa, movilizando sus conocimientos previos y empleando como herramienta de pensamiento el lenguaje, para enunciar lo que su experiencia le permite sostener desde la agencia. Lo singular de la situación de otredad es la posibilidad de posicionarse desde el límite, colocarse en el tercer espacio, al poner en perspectiva lo que se es-siendo y se conoce en mundos de contigüidad.

Desde la pedagogía, el nepantla es el espacio de constitución del sujeto del inter, porque este estado

> es una forma de leer el mundo. Miras más allá del velo y ves algunos fragmentos. Es también una forma de crear conocimiento y construir una filosofía, un sistema que explique el mundo. Nepantla es un estadio por el que pasan hombres y mujeres, y toda persona que desee transformarse en una nueva persona y seguir creciendo y desarrollándose (Anzaldúa, 2016, p. 283).

Esta perspectiva, desde lo educativo, visibiliza a los sujetos mediadores que posibilitan en el vínculo pedagógico un acompañamiento reflexivo del sujeto, que vivencia un complejo proceso formativo con relación a sus certezas: colisión, fragmentación y síntesis, que le posibilita adquirir la nueva conciencia (lo que se es, de descubrir lo otro, movilizar los conocimientos y posibilitar la creación).

Esto se realiza en sociedades asimétricas que se caracterizan por ser patriarcales, racistas, sexistas y xenofóbicas. En estas condiciones, se hace necesario en el proceso formativo de las y los subalternos en crisis (ante el trastocamiento de certezas y la falta de reconocimiento) la mediación, a manera de acompañamiento, que ofrece hospitalidad incondicional, lo que implica una acogida sin reservas por parte del educador o educadora, un pacto a toda prueba, materializado y corroborado en cada momento a través de la lengua o por el mensaje (Derrida y

Dufourmantelle, 2000) y la convicción de la capacidad del aprendiente para apropiarse del mundo a partir del acto pedagógico (cfr. Masschelein y Simons, 2022).

Sin embargo, es necesario señalar que no toda mediación permite la nueva conciencia. Como vimos, en los escenarios escolares, es común que la acción de los docentes mediadores se enfoque a integrar a las y los estudiantes a la sociedad de arribo, acercarlos a la cultura, lengua, valores y visión del éxito instituido. De esta manera, no se otorga el reconocimiento pleno, debido a que se desconocen o invisibilizan la cultura, la lengua y los valores con los que llegan las y los estudiantes. El papel del docente solo se enfoca en mediar para que estas y estos estudiantes accedan a la sociedad de arribo, sin conocer a fondo un aspecto principal: las motivaciones de estas y estos estudiantes migrantes. Acción que es imprescindible porque "para entender el habla del otro, no es suficiente entender sus palabras: debemos entender su pensamiento. Pero ni siquiera eso basta: debemos conocer además su motivación" (Vygotsky, 2017, p. 221), y con ello mediar entre el sujeto y su realidad histórico-transcultural.

Sin el andamiaje que permita al estudiante migrante reconocerse desde el tercer espacio, es difícil que adquiera la nueva conciencia. Sin embargo, es posible que, en otro momento, nuevas vivencias y diferentes interacciones lo posibiliten. Para ello es necesario que se instituya un vínculo pedagógico que se conforma por el educador-educando en diálogo liberador, este último como "encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo [...] lo que solidariza la reflexión y la acción" (Freire, 1982, p. 101). De esta manera, desde la enunciación conjunta se propicia la introspección, se cuestiona, se comprende, se entiende, se crea. Lo que tiende a generar la nueva conciencia, la posibilidad de ser un sujeto de la decisión y agencia, referida esta última como la capacidad de los individuos para reflexionar y actuar (Giddens, 2011). Y entendiendo que el "agenciamiento solo está en conexión con otros agenciamientos" (Deleuze y Guattari, 2003, p. 11), en este caso, la formación del educando se anuda a la bio-grafía del educador que bien pudiera tratarse de una nepantlera que coadyuva con otras en su constitución.

Desde su acción como agenciadoras, las nepantleras tienen como labor "servir como agentes para el despertar de una conciencia más profunda, un mayor conocimiento, al inspirar y fomentar ese reto en otras personas" (Anzaldúa, 2009, en Joysmith, 2015, p. 40). En el ámbito pedagógico son educadoras y educadores (dentro o fuera de las instituciones escolares) que, mediante el diálogo y reconocimiento, coadyuvan a la introspección y colocan la duda sobre los saberes y valores hegemónicos, unívocos, supremacistas, etc., poniéndolos en tela de juicio, para contribuir a la dislocación y al intento de reconstruirlos desde otros posicionamientos, para crear la nueva conciencia de quienes se mantienen en cruce de fronteras culturales.

En este orden de ideas, la importancia de la mediación liberadora permite acompañar los procesos de ruptura y desgarre que caracterizan los procesos de transformación de sujetos que lejos de mantener sus saberes al margen o negarlos –y apropiarse de los reconocidos por su carácter hegemónico– cuestionan los

procesos de expropiación de su legado cultural y potencian los saberes y habilidades cognitivas adquiridas en la experiencia transnacional.

En la condición de desplazamiento, el legado cultural se recupera de forma privilegiada en la conformación y re-conocimiento: "la sabiduría del exilio a la larga preserva, más allá de las vicisitudes, [...] un nosotros trascendental que preserva, a través de los siglos, una coherencia extraordinaria [...] la dinámica provee una estabilidad mucho más sólida que la que podría ofrecer la estática del espacio" (Maffesoli, 2004, p. 166). Dinámica en la que se sitúa y actúa el sujeto de la agencia. De esta manera, la frontera que se cruza podemos pensarla "como dispositivo esencialmente pedagógico, vinculado a la administración y producción de conocimiento" (Belausteguigoitia, 2009, p. 106) que plantea en su potencialidad al sujeto de la experiencia transfronteriza situado de manera contingente en procesos de conciencia, que le permiten la apropiación (simbólico-cultural) del aquí-allá, con toda la complejidad que esto representa.

CONSIDERACIONES FINALES

Las configuraciones identitarias de personas de origen mexicano en Estados Unidos y de quienes se desplazan a México después de haber vivido en ese país están atravesadas por rasgos culturales diversos que, de manera compleja, los constituyen como sujetos en cruce de fronteras, cuestión que se refleja en sus procesos formativos y trayectorias de vida en las que lo cognitivo, emocional y volitivo les permiten realizar una síntesis de experiencias significativas creando sentidos de vida, para situarse y resituarse socialmente. Es de señalar que este proceso lo realizan desde el margen, ante las condiciones socioeconómicas precarias en que viven, la racialización de que son objeto y la crimigración instaurada en Estados Unidos.

En el ámbito educativo, los testimonios que presentamos muestran formas de ser y aprender de seis migrantes con trayectorias educativas inscritos en lineamientos escolares que inicialmente les fueron ajenos. Reconocemos aquí la forma en que llevaron a cabo la apropiación de la cultura escolar como sujetos sociales situados en prácticas monoculturales, hegemónicas y colonialistas fuertemente instituidas. Para reconocer sus procesos de aprendizaje escolar, identificamos en sus narrativas cuatro registros relevantes: sentir-se en otro sitio, desarrollo de estrategias de aprendizaje, vínculo pedagógico y reconocimiento por el otro, aspectos nodales que en sus trayectos de vida se desbordan al plano social. En ello reconocemos tanto procesos subjetivos como la mediación social.

Las vivencias liminales que forman a estos sujetos nos permitieron pensar en la experiencia del nepantla como un proceso emancipador y potenciador de sujeto, debido a que, al formarse entre culturas, se sitúan en una realidad problematizadora. Esto los ciñe a procesos cognitivos de búsqueda, comprensión, valoración, discernimiento, reconocimiento y agencia, a partir de un trabajo de síntesis de sus fragmentos significativos, lo que les permite transitar hacia una nueva conciencia, que es contingente en su constitución, debido a la dinámica social en que se inscriben.

Para ello, la mediación y el vínculo pedagógico son relevantes y nos posibilitan entender la importancia de los actores sociales que acompañan los procesos formativos, con relación a la descolonización de las prácticas escolares. Nuestro interés, de alguna manera, también fue abrir el horizonte de intelección sobre los agentes mediadores cuando estos como inédito viable realmente democratizan la escuela, lo que significa entender el mundo y situarse en él como agentes transformadores.

Los sistemas de signos como formas de representación cobran gran importancia en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En este caso, las y los estudiantes aprenden inglés como una necesidad de situarse activamente en el contexto de arribo, no obstante, es importante señalar que han adquirido de antemano el español, lo que les permite transitar a una segunda lengua y ampliar sus posibilidades de conocimiento del mundo a través de ensanchar la experiencia lingüística. Esto posibilita la inmersión sociocultural transnacional. De esta manera, el repertorio lingüístico es crucial para atravesar las fronteras culturales y para que el sujeto se sitúe en el tercer espacio, el de la nueva conciencia.

REFERENCIAS

Anzaldúa, G. (2005). "La Prieta". En M. Belausteguigoitia y M. Leñero, *Fronteras y cruces: Cartografía de escenarios culturales latinoamericanos* (pp. 163-176). UNAM/PUEG.

Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands, la frontera. La nueva mestiza*. Capitán Swing Libros.

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.

BBC News Mundo (2019). Mexicanos en Estados Unidos: las cifras que muestran su verdadero poder económico, 6 de febrero, *BBC News*. https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-46705825

Belausteguigoitia, M. (2009). "Frontera". En M. Szurmuk y R. Mckee, *Diccionario de Estudios Culturales latinoamericanos* (pp. 106-111). Siglo Veintiuno-Instituto Mora.

Berger, P. y Luckmann, T. (1996). Modernidad, pluralismo y crisis de sentido ¿Qué necesidades humanas básicas de orientación deben ser satisfechas? *Estudios públicos*, (63), 1-54.

Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos: Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Siglo Veintiuno.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.

Centro Nacional de Estadísticas Educativas (2024a). Estudiantes de inglés en escuelas públicas. *Estado de la Educación*. Departamento de Educación de EE.UU. Instituto de Ciencias de la educación. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgf

Centro Nacional de Estadísticas Educativas (2024b). Inscripción racial/étnica en las escuelas públicas. *Estado de la Educación*. Departamento de Educación de

EE.UU. Instituto de Ciencias de la Educación. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cge

Centro Nacional de Estadísticas Educativas (2024c). Tasas de graduación de las escuelas secundarias. *Estado de la Educación*. Departamento de Educación de EE.UU. Instituto de Ciencias de la Educación. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/coi

Clifford, J. (2008). *Itinerarios transculturales*. Gedisa.

Consejo Nacional de Población –Conapo– (2025). *Niñas, niños y adolescentes nacidos en el extranjero viviendo en México* (Infografía). Consejo Nacional de Población.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Morata.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2003). *Rizoma*. Pre-textos.

Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.

Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y literatura*, (21), 117-141.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Bellatierra.

Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis.

Franco, M. y Pérez, L. (2025). Repertorio lingüístico y formación en espacios transnacionales. *Ra Ximhai*, *21*(2), 57-82.

Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno.

Giddens, A. (2011). *La construcción de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.

Giorguli, S., Jensen, B., Bean, F., Brown, S., Sawyer, A. y Zúñiga, V. (2022). "Educar a través de las fronteras: el bienestar de los estudiantes inmigrantes de familias en Estados Unidos y México. En E. Latapí y C. Masferrer, *Migración entre México y Estados Unidos* (pp. 79- 135). Imiscoe. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77810-1_3

Gran Diccionario Náhuatl (s/f), UNAM https://gdn.iib.unam.mx/diccionario/nepantla/57577

Gugenberger, E. (2020). Desde la asimilación hasta el transnacionalismo: Dinámicas lingüístico-migratorias y cambios de paradigma en su estudio. *Lengua y migración*, *12*(1), 13-37. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/43567/desde_gugenberger.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. Siglo Veintiuno.

Hernádez, R., Gutiérrez, M. y Moreno, F. (2017). *Mapa hispano de los Estados Unidos 2017*. Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos.

Hernández-Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.

Holtzapfel, C. (2005). *A la búsqueda de sentido*. Sudamericana.

Joysmith, C. (2015). "Nepantleo, poesía chicana femenina y traducción". En C. Joysmith, *Nepantla: liminalidades y transición. Escritura chicana de mujeres* (pp. 33-58). UNAM/CISAN.

Lacomba, C. (2023). Mapa hispano de los Estados Unidos 2022. *Estudios del Observatorio/Observatorio Studies*, (84), 1-123. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/informes

Maffesoli, M. (2004). *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. Fondo de Cultura Económica.

Masschelein, J. y Simons, M. (2022). ¿Un nuevo movimiento escolar? *Revista del IICE*, (51), 191-200.

Mier, R. (2002). Migración e infancia. De los cuerpos confinados a la invención de la experiencia. *Foro invisibilidad y conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México* (mimeo).

Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Morata.

Prieto, A. (2015). "Gloria Anzaldúa: epistemóloga del Nepantla". En C. Joysmith, *Nepantla: liminalidades y transición. Escritura chicana de mujeres* (pp. 61-71). UNAM/CISAN.

Reporte Índigo (2025). Mexicanas y mexicanos en retorno podrán continuar sus estudios sin obstáculos, 9 de octubre. https://www.reporteindigo.com/nacional/Mexicanas-y-mexicanos-en-retorno-podran-continuar-sus-estudios-sin-obstaculos-20251009-0114.html

Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F. y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios atacameños*, (64), 337-359. https://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016

Schutz, A. (2012). "El forastero. Ensayo de psicología social". En S. Georg *et al.*, *El extranjero* (pp. 27-42). Sequitur.

Suárez C. y Suárez, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Morata.

Sullivan, E., Lyons, P. y Taft, I. (2025). Trump ha emitido una orden para redefinir la ciudadanía por derecho de nacimiento. Podría ser difícil concretarla, 22 de enero, *The New York Times*.

Tacelosky, K. (2021). Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional. *Anales de Antropología*, *55*(1), 49-57.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tomasevsky, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, (40), pp. 341-388.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

Unidad de Política Migratoria (2025). *Boletín mensual de estadística migratoria 2025*. Secretaría de Gobernación http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadisticas/Boletines_Estadisticos/2025/Boletin_2025.pdf

Vygotsky, L. (2017). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, (12), 209-227. https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1449

Woods, P. (2015). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Yurén, T., De la Cruz, M. y Cruz, A. (1998). Mundos de la vida versus habitus escolares: el caldo de cultivo del rezago educativo. *Simposio Binacional de Investigación en Educación*.

Zúñiga, V. y Hamann, E. (2019). De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México. Desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión. *Digital Commons@ University of Nebraska-Lincon*, 220-239.

Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales: Escuelas mexicanas frente a la globalización*. Secretaría de Educación Pública.

Recepción: 09/02/2026
Aceptación: 08/04/2026

Jorge Jairo Posada Escobar* y Sandra Patricia Guido Guevara**

Prácticas pedagógicas, interculturalidad y migración en la ciudad de Bogotá

RESUMEN

Este artículo presenta parte de los resultados de la investigación "Pedagogías interculturales y migraciones". Se analizan prácticas pedagógicas de docentes que trabajan con población migrante en instituciones educativas públicas de Bogotá y las barreras que dificultan los procesos educativos. Utiliza el enfoque narrativo mediante las voces, las experiencias y las subjetividades de los docentes. Entre las barreras se encontraron factores socioeconómicos; formas de relacionamiento en las escuelas marcadas por el racismo y la xenofobia, tensiones culturales, asimilacionismo cultural y violencia simbólica. Se destaca la necesidad de conocer las trayectorias educativas y de vida de los estudiantes y sus familias. Los docentes buscan mejorar la convivencia, realizan prácticas para alcanzar los logros

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, con sede en Bogotá. Educador de nacionalidad colombiana con estudios en Licenciatura en Ciencias Sociales, Maestría en Desarrollo Educativo y Social y Doctorado en Filosofía y Educación. Profesor de planta de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Formador de educadores. Profesor en varios doctorados de universidades de Colombia. Miembro del Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en la Educación. Autor de publicaciones sobre las pedagogías interculturales, la educación de personas jóvenes y adultas, las pedagogías y la educación popular y comunitaria. Correo electrónico: jposada@pedagogica.edu.co; jjpossada@yahoo.es. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-4083-9092

** Profesora titular de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, con sede en Bogotá. Investigadora en el campo de la educación, las diferencias y la interculturalidad. Coordinadora del Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en Educación. Doctora y magíster en educación. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: "Diferencias culturales y educación" (2025); "Desigualdades e injusticias: reproducciones y resistencias en educación" (2023); "Pédagogies de l'interculturalité et de la justice épistémique dans les universités colombiennes" (2021). Correo electrónico: sguido@pedagogica.edu.co; sguidog@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7485-5675

académicos y fortalecen las identidades como un aporte inicial a las pedagogías interculturales y antirracistas.

PALABRAS CLAVE
Migración • prácticas educativas • experiencias pedagógicas • pedagogías interculturales

Pedagogical Practices, Interculturality, and Migration in the City of Bogotá

ABSTRACT
This article presents part of the findings from the research project "Intercultural Pedagogies and Migrations". It analyzes the pedagogical practices of teachers working with migrant populations in public educational institutions in Bogotá, as well as the barriers that hinder educational processes. The study employs a narrative approach, centering on the voices, experiences, and subjectivities of the teachers. Among the identified barriers are socioeconomic factors, school relationships marked by racism and xenophobia, cultural tensions, cultural assimilationism, and symbolic violence. The study highlights the need to understand the educational and life trajectories of students and their families. Teachers strive to improve coexistence, implement practices to reach academic goals, and strengthen identities as an initial contribution to intercultural and anti-racist pedagogies.

KEYWORDS
Migration • educational practices • pedagogical experiences • intercultural pedagogies

INTRODUCCIÓN

El creciente fenómeno de movilidad humana a nivel global, con modificaciones significativas en América Latina por el aumento de la denominada "migración sur-sur" de los últimos tiempos tiene implicaciones directas en el campo educativo y pedagógico, y, en el caso colombiano, se suma a las consecuencias del desplazamiento forzado que implica también a las niñas, niños y jóvenes que transitan por la escuela.

Las migraciones como realidades sociales y escolares contemporáneas dejan ver la desigualdad estructural, la normalización de la diferencia, la injusticia epistémica, el racismo y la discriminación. Estas interpelan a la escuela para avanzar hacia una educación que respete, comprenda y asuma pedagógicamente las diferencias.

La migración interna e internacional cuestiona a una escuela configurada inicialmente para ser gregaria de los Estados nacionales con el consecuente

desconocimiento de las diferencias, principalmente las culturales. Para el caso colombiano, la migración interna se relaciona con el desplazamiento forzado que, según el Registro Único de Víctimas (RUV), tiene un acumulado histórico de 8.578.124 víctimas, por eventos ocurridos desde 1985 hasta diciembre de 2023. Adicionalmente, la Defensoría del Pueblo en su boletín sobre dinámicas de movilidad humana forzada en Colombia reportó 105 eventos de desplazamiento forzado masivo a nivel nacional durante el año 2024.

Al desplazamiento interno en Colombia agreguemos hoy el reciente e imprevisto número de migrantes venezolanos que asciende a 2,8 millones de personas; sus niños, niñas y jóvenes están presentes en escuelas de todo el territorio nacional y especialmente en las urbanas.

La escuela no escapa a las migraciones como campo de conflicto y tensión, que está constituido por el choque entre las "nuevas subjetividades". La presencia y el reconocimiento de las diferencias culturales en las aulas se hace más evidente por el flujo migratorio en el mundo. Recientes cifras sobre procesos migratorios dan cuenta de 281 millones de migrantes internacionales al 2020. De estos, el 13% eran menores de 18 años y el 11% jóvenes entre 15 y 24 años; y a finales de 2023, se estimaban 44 millones de personas refugiadas y solicitantes de asilo en el mundo.[1] Con las migraciones y con los desplazamientos voluntarios y forzosos, los "ciudadanos del mundo" se ubican hoy en espacios educativos que los interpelan con sus procesos identitarios hoy móviles, transitorios, múltiples y permanentemente reconfigurados.

En América Latina la movilidad sur-sur, intensificada durante los últimos cinco años, ha dado lugar a una necesaria reflexión pedagógica. En este contexto, las instituciones educativas poco a poco han venido desarrollando y acogiendo rutas de atención educativa para la población migrante, sin embargo, en América Latina es aún incipiente la investigación sobre migración y educación, uno de los países a la vanguardia en este campo es Chile, cuyos trabajos, según Posada *et al.* (2024), están enfocados en políticas y prácticas educativas, asociadas a la diversidad cultural, a la educación intercultural y a la discriminación para poblaciones migrantes.

Al campo educativo permeado por las migraciones se suman las crisis de proyectos de homogenización social y de concepciones universalistas, y las reivindicaciones culturales de los movimientos sociales. Todo esto pone de relieve la preocupación por una educación que responda a las diferencias culturales, en tanto esta es y ha sido un elemento nuclear para la instauración de modelos de relacionamiento entre grupos humanos, a partir de la necesidad de reconocer y trabajar con la pluralidad cultural (Guido, 2017).

Asimismo, la escuela, al privilegiar saberes universales, válidos y monoculturales, desconoce saberes propios, locales y comunitarios, instalando la *injusticia epistémica y curricular* y su consecuente subvaloración o desconocimiento

1 Cifras obtenidas del Portal de Datos sobre la Migración Mundial, el cual es administrado por el Centro de Análisis de Datos sobre la Migración Mundial (GMDAC) de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (IOM UN Migration, 2025).

cultural e identitario, lo que deriva en pocas opciones de participación escolar. Estas realidades educativas injustas, hegemónicas, excluyentes y discriminatorias son derivadas principalmente del colonialismo, el patriarcado y el capitalismo, de acuerdo con Soler y Guido (2023).

Esta preocupación hace parte hoy del trabajo académico-investigativo del grupo Equidad y Diversidad en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia que desarrolló el proyecto denominado "Pedagogías interculturales y migraciones"[2] con el propósito de analizar las experiencias pedagógicas de las y los maestros que trabajan en instituciones educativas públicas con población en condición de migración en la Ciudad de Bogotá para develar algunas de las barreras que dificultan los procesos educativos, así como la riqueza de sus experiencias pedagógicas, con el interés de contribuir a propuestas educativas interculturales con pertinencia cultural y pedagógica.

La investigación sobre las experiencias educativas con estudiantes migrantes está en un estado embrionario en América Latina, sin embargo, es de reconocer que se han abierto algunas perspectivas importantes. En el estado del arte realizado por Coy (2020) se enfatiza la escasa presencia de investigación sobre la niñez migrante y se advierte que las instituciones educativas no están preparadas para atender a esta población. En tanto, la tesis de Buitrago (2022) explicita la necesidad de enfoques de educación intercultural para la elaboración y puesta en práctica de propuestas educativas con estudiantes migrantes y reclama la importancia de reconocer las diferentes culturas de los sujetos involucrados en los procesos educativos. Por otro lado, la investigación de Sotelo (2023) señala la relevancia de tener en cuenta que los migrantes son sujetos portadores de saberes y de culturas y tienen agencia en sus procesos de reterritorialización, asimismo menciona que las migraciones afectan de manera diferencial a las mujeres y, por tanto, los estudios de la educación con migrantes requieren enfoques interseccionales que consideren categorías como la raza y el género.

En la revista *Nómadas* nº 54 de 2021 se presenta un mapa de diferentes perspectivas claves para comprender y abordar las migraciones forzadas en América Latina. Esta revisión permite señalar que hay vacíos en el estudio de las experiencias educativas de los docentes, evidencia la incipiente investigación en la educación en contextos de migración a nivel de política educativa, de estudios y propuestas pedagógicas, y permite inferir que los enfoques interculturales podrían aportar a la comprensión de dichas experiencias. Se revela también la importancia de trabajar con las subjetividades de las y los migrantes para los diseños pedagógicos frente a la centralidad que se les ha dado a los procesos de adaptación, asuntos que se muestran importantes para avanzar en la investigación que aquí se presenta.

2 Este proyecto con código DPG-687-25 fue desarrollado por los profesores Jorge Posada, Claudia Rozo, Sandra Guido y Angie Benavides de la Universidad Pedagógica Nacional con el soporte de las estudiantes Ana María Suárez y Michelle Arias en calidad de monitoras de investigación. Contó con el apoyo y financiación del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP) durante el año 2025.

REFERENTES CONCEPTUALES

Las categorías que orientaron este estudio fueron: migración, prácticas educativas y pedagogías interculturales.

LA MIGRACIÓN ENTRE LA ESTRUCTURA, LA AUTONOMÍA Y LA AGENCIA

La migración es entendida como un rasgo constitutivo de la historia de la humanidad, está marcada por factores como la distancia geográfica y los cambios socioculturales y ha implicado para los migrantes un reajuste a nuevas realidades. Esta no solo ha dependido de la voluntad o del cálculo de individuos o de familias que toman la decisión de desplazarse a otros lugares sino que tiene de fondo también un orden social y económico estructural que lo ha determinado y que ha sido conducido bajo hilos de poder en el marco de sistemas de dominación que los legitiman.

En general, la migración se ha entendido como el desplazamiento de poblaciones de un lugar a otro, como el cambio en su lugar de residencia para mejorar sus condiciones de vida, pero dentro de sus causas han estado las motivaciones individuales o condicionadas y, a su vez, una necesaria compensación para restablecer el equilibrio de una sociedad. En síntesis, la migración está asociada tanto a elementos histórico-estructurales como a características individuales o familiares de los migrantes, tal como se plantea en la siguiente cita:

> Somos testigos de que el hombre moderno ha ensayado el camino de la migración para alcanzar sus metas personales más anheladas, pero conviene no olvidar también que muchos millones de seres humanos han cruzado los océanos y las fronteras de tierras desconocidas a lo largo de la historia para conservar la existencia y sobrevivir. Y otros tantos han sido arrancados de sus lugares de origen para ser conducidos a la esclavitud y la muerte o han arrastrado las más crueles vicisitudes para luchar contra la sumisión y la ignominia. Los desastres naturales, las debacles económicas, las guerras, las grandes transformaciones políticas y sociales y otras causas de semejantes proporciones han sido los agentes portadores de los más cuantiosos desajustes demográficos vividos por el género humano desde sus orígenes más remotos (Herrera, 2006, p. 36).

Todo ello da cuenta de un proceso de movilidad permanente en el cual no solo las condiciones estructurales económicas y sociales han marcado estas decisiones sino también los procesos de agencia, resistencia y reterritorialización que los individuos, las familias y las comunidades han generado en el marco de estas movilidades. Para comprender los procesos migratorios es necesario analizar la diversidad de experiencias, necesidades y motivaciones de estos al tener en cuenta tanto las condiciones de estructura (económicas, sociales, políticas, tecnológicas, etc.) como las posibilidades de agencia (capacidad del individuo para actuar,

decidir y dar sentido a su acción), aunque estas decisiones de actuar y dar sentido no están en las mismas condiciones para todos los sujetos que migran, como bien lo trabajan de Hass *et al.* (2020) en su libro de *Age of Migration*...

A partir de los procesos migratorios, según Montiel (2021), las ciudades se convierten en espacios semióticos y de contexto multiescalar de recepción que configuran una ciudadanía oscilante de los migrantes en permanente *tensión cultural*, lo que implica la traducción de esos textos y códigos, que inesperadamente ingresan a su mundo, y requieren comprensión y aprendizaje de las reglas, pues es un proceso indispensable para su supervivencia; esta traducción y adaptación serán elementos nucleares de análisis para los procesos educativos. Según lo mencionado, de acuerdo con Bauman "la única salida es reconocer nuestra creciente interdependencia como miembros de la misma especie y encontrar nuevas maneras de convivir en la solidaridad y la cooperación, en medio de extraños que puedan mantener opiniones y voluntades diferentes de las nuestras" (2006, p. 1).

SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PENSADAS DESDE LA EXPERIENCIA

En esta investigación se abordó el concepto de prácticas pedagógicas desde la experiencia, a partir de autores como Dewey (1989), Dubet y Martuccelli (1998), Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) y Bourdieu y Passeron (1977).

Para Dewey (1989) la experiencia significa un intercambio activo y atento frente al mundo; una interpenetración del yo con el mundo de los objetos y acontecimientos. La experiencia es un proceso de transacción entre el individuo y su ambiente. Así, esta es la base del aprendizaje y el crecimiento y puede educar si hay continuidad e interacción.

Para Dewey, la escuela debe ser un entorno diseñado para crear experiencias ricas y democráticas y, en este sentido, está el papel del docente. Según Dewey una experiencia es valiosa o "educativa" cuando logra continuidad, toma algo de las anteriores y modifica la calidad de las futuras. Una buena experiencia es aquella que deja con deseos de seguir aprendiendo y prepara para enfrentar retos nuevos.

Así, para Dewey la educación es la reconstrucción constante de la experiencia: cada vez que aprendemos algo, nuestra forma de ver el mundo cambia y se vuelve más rica.

Desde la sociología, Dubet y Martuccelli (1998), en su obra *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, definen la experiencia escolar como la manera en que los actores combinan diversas lógicas de acción para darle sentido a su vida en la escuela.

Las prácticas pedagógicas vistas desde los planteamientos de Dubet y Martuccelli son vistas como aquellas que articulan lógicas de acción: la lógica de integración, la lógica estratégica y la lógica de subjetivación. En cuanto a la lógica de integración, el docente ya no solo enseña, sino que debe gestionar el clima de convivencia y las relaciones grupales. En relación con la lógica estratégica, las

prácticas pedagógicas se vuelven un contrato donde el maestro busca que los estudiantes logren los propósitos académicos requeridos. En lo relativo a la lógica de subjetivación, los maestros fomentan espacios donde los estudiantes puedan expresarse y fortalecer o construir sus identidades. Las prácticas pedagógicas buscan que los estudiantes encuentren un sentido personal (subjetivación) a las exigencias del sistema (estrategia e integración).

Las prácticas constituyen un trabajo creativo, biográfico y conflictivo, es decir, no responden solo a las estructuras o a las normas, no son una acción técnica repetitiva. Al no haber recetas mágicas que funcionen para todos los alumnos (debido a la diversidad de sus experiencias), el profesor debe "armar" su práctica con retazos de teoría, intuición personal y negociación diaria.

Hay que considerar que la visión de Dubet y Martuccelli puede hacer énfasis en el individuo, en las decisiones lógicas de los actores, pero no tener suficientemente en cuenta el peso de las estructuras, de la normatización, de las rutinas y del peso de la institucionalidad, es decir hasta dónde los actores actúan por presiones externas. Mientras que sociólogos como Bourdieu y Passeron (1977) sostienen que la mayoría de las acciones siguen siendo automáticas o rutinarias dependiendo de estructuras sociales e institucionales.

Además de a Dewey, Dubet y Martuccelli, en esta investigación se recurrió a los aportes de Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), quienes ven la educación como una experiencia, un viaje. A diferencia de los sociólogos, ellos vienen de la filosofía de la educación y ven que la experiencia no es "hacer cosas", eso es "técnica o experimento", sino dejar que las cosas nos toquen.

Mientras Bourdieu y Passeron (1977) se centran en las estructuras y Dubet ve tensiones sociales, Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) ven humanidad y acontecimiento. En esta obra, Mèlich propone que la práctica pedagógica es, ante todo, una relación ética con el otro. El maestro recibe al estudiante como a un "extraño" que requiere hospitalidad, sin intentar moldearlo a su imagen y semejanza, y esto supone aceptar la finitud y la vulnerabilidad del aprendiz.

Para Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) el maestro es un mediador que abre la puerta a que algo nuevo suceda; la escuela es un lugar de encuentro ético y un medio de transformación personal.

Desde Dewey, el docente con sus prácticas crea experiencias, aprovecha las experiencias de los estudiantes; en cambio para Bourdieu es necesario reconocer que el maestro, incluso sin quererlo, opera dentro de un sistema de poder. Su práctica tiene el riesgo constante de reproducir desigualdades si no hace un ejercicio de reflexividad sobre a quién beneficia con su lenguaje y sus formas de evaluar.

A partir de los planteamientos de Dubet y Martuccelli el maestro es un trabajador que enfrenta la crisis de las instituciones. Su práctica es un "bricolaje" constante para sobrevivir a la tensión entre la exigencia de resultados (estrategia), la necesidad de mantener el orden (integración) y el deseo de conectar humanamente con sus alumnos (subjetivación), mientras que, para Bárcena, Larrosa y Mèlich las prácticas pedagógicas son procesos de mediación de experiencias y acontecimientos éticos, mediados por la palabra y en el marco de múltiples incertidumbres.

Así, las prácticas pueden ser experiencias interconectadas que transforman e impactan la vida de los estudiantes y de los docentes, están insertas en estructuras de poder, pueden lograr equilibrar con reflexión las presiones del sistema, mantener abierta las puertas para que la educación sea un encuentro humano auténtico y transformador. La reflexión de estos autores lleva al siguiente interrogante: ¿para qué es que realmente educamos?

PEDAGOGÍAS INTERCULTURALES: ABORDAJE DE IDENTIDADES MÚLTIPLES Y RECONFIGURADAS

Las condiciones de diversidad cultural en las aulas han implicado pensar en una educación intercultural que forme a todos los estudiantes y a toda la sociedad en la perspectiva de diálogo, apertura y valoración de las diferencias culturales. La educación intercultural crítica denuncia relaciones hegemónicas y de dominación entre diversos grupos sociales y supone interacciones de contraste e, incluso, contradicción y conflicto (al no ser vistas como neutras ni armónicas). Desde esta postura, se asume una visión de cultura como aquella que se reconfigura de manera permanente y no a partir de características fijas atribuidas a los grupos humanos, y rechaza prácticas de discriminación, exclusión, segregación y racismo basadas en sistemas colonialistas, capitalistas y patriarcales al tener presentes los mecanismos de poder que atraviesan las relaciones culturales.

Así, y según Guido (2025), la tendencia societal crítica de la interculturalidad implica una concepción de cultura cambiante y diversificada, de la que hacen parte identidades, también, en constante movimiento y configuración. En este sentido, retoma la contribución de Banks y McGee (2016), para quienes la globalización acelera nuevos flujos de personas e ideas y la migración transnacional hace posibles y deseables nuevos tipos de identidades híbridas.

Además, a medida que las prácticas culturales se separan de los contextos locales o se "desterritorializan" debido a la migración, se da un flujo de imágenes culturales a través de los medios globales y surgen tensiones sobre el mantenimiento y la renovación cultural. Al mismo tiempo, el contacto cada vez mayor entre diferentes sociedades y culturas puede contribuir a la incorporación de diversos sistemas de creencias y prácticas culturales. Según Banks y McGee (2016), citando a Bhabha (1995), las "vidas fronterizas" son ejemplos de momentos "de tránsito donde el espacio y el tiempo se cruzan para producir figuras complejas de diferencia e identidad, pasado y presente, adentro y afuera, inclusión y exclusión" (p. 1).

De acuerdo con el marco anterior, las pedagogías interculturales son comprendidas como aquellas que propenden a trascender los esencialismos de las identidades y de las culturas y transitan hacia procesos educativos que permitan reconocer las diferencias y generar prácticas educativas para trabajar contra el racismo, la exclusión y la discriminación. Estas interpelan al monoculturalismo y a la visión etnocéntrica desde la que históricamente se han asumido las diferencias culturales; articulan igualdad y diferencia desde el enfoque de derechos; rescatan

el reconocimiento y la valoración de identidades y dan sentido al fortalecimiento de culturas propias, así como al reconocimiento del territorio, la lengua y la cultura de origen; promueven la existencia en relación con los otros, basada en diálogos de saberes y proyectos interculturales; y reconstruyen dinámicas educativas a través de prácticas pedagógicas transversales que inciden en el currículo y en las diferentes formas de relacionamiento escolar.

Asimismo, reconocen la dimensión política en las propuestas pedagógicas que desde el pensamiento crítico contribuyen al fortalecimiento de la conciencia histórica y comunitaria, la reformulación de las relaciones de poder que históricamente han relegado los saberes otros, las relaciones otras con la naturaleza, las alternativas al desarrollo y la posibilidad de interpelación al saber hegemónico (Candau y Sacavino, 2015); para lo cual es preciso valerse de las pedagogías de la memoria, la indignación y el empoderamiento con el propósito de avanzar hacia la justicia social, epistémica, redistributiva, política y del reconocimiento cultural e identitario.

Las pedagogías interculturales, entonces, se centran en procesos de mediación permanente, entre los saberes, sentidos y prácticas, entre la relación escuela-comunidad, entre el planteamiento de la política y la cotidianidad, entre la pluralidad y la singularidad y se configuran desde identidades múltiples, territorios fragmentados y relaciones marcadas por la aceptación y el conflicto, pero mediadas por el diálogo (Hall, 2010; Fleuri, 2010).[3]

METODOLOGÍA

La presente investigación se fundamentó en el enfoque narrativo-biográfico, entendido no solo como un recurso metodológico sino como una postura epistemológica que permite acceder a la subjetividad de los actores sociales, en este caso de los docentes. Según Márquez *et al.* (2017), la investigación narrativa en el ámbito educativo permite recuperar la voz de los protagonistas para dar sentido a la práctica docente desde sus propias vivencias, en este sentido, se buscó explorar la experiencia de los docentes que realizan trabajo educativo con infancias y juventudes migrantes.

Tal como lo plantea Ricoeur (2004), el ser humano se comprende a sí mismo a través del relato de sus acciones en el tiempo. El docente al narrar su experiencia con la alteridad migrante configura su propia identidad, donde el "sí mismo" se construye en la relación con el otro. Esta investigación buscó rescatar la "ética de la hospitalidad" de Bárcena y Mèlich (2014), donde los relatos de los docentes dieron cuenta de la acogida del otro (estudiantes migrantes) en su radical finitud y vulnerabilidad.

3 Para ampliar sobre pedagogías interculturales, véase Rozo *et al.* (2022). Informe CIUP: Proyecto Pedagogías interculturales y Universidad.

Dentro de las técnicas de la investigación se elaboró una Guía de Caracterización que fue contestada por 34 docentes, con ella se dio cuenta de información relacionada con sus procesos de formación, información personal, experiencias pedagógicas con estudiantes en condición de migración y obstáculos que encuentran en sus prácticas.

El análisis de los resultados de la guía suministró información relevante, que fue empleada para la identificación de un grupo de cinco docentes con quienes se profundizó acerca de sus experiencias pedagógicas con estudiantes en condición de migración a partir de entrevistas.

Se buscó que los docentes participantes tuvieran una experiencia de trabajo educativo con estudiantes en esta condición y que estuvieran interesados en participar en el proyecto de investigación. A su vez, se buscó participación de docentes de diferentes localidades de la ciudad de Bogotá, especialmente aquellas con mayor número de matriculados en esta condición. Los profesores participantes realizan sus prácticas pedagógicas tanto con migrantes extranjeros (especialmente venezolanos) como con migrantes internos (desplazados), sin embargo, las narraciones sobre sus prácticas y el análisis se centran en el trabajo pedagógico con estudiantes extranjeros.

Para seleccionar a los maestros y maestras participantes tanto en la guía de caracterización como en las entrevistas y talleres se utilizó información proporcionada por la Secretaría de Educación de Bogotá relacionada con las instituciones que reciben un mayor número de estudiantes migrantes. A su vez, se incluyeron profesores que hacían parte tanto del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional como del Diplomado en Cátedra de Estudios Afrocolombianos ofrecido por la misma universidad. A partir de dicha información se envían correos de invitación para participar en la investigación y se vinculan a quienes voluntariamente quisieron aportar a este trabajo.

De otra parte, las instituciones educativas en las que trabajan los participantes están ubicadas en localidades y barrios marginales de la ciudad como la mayoría de las escuelas públicas de Bogotá a las que comúnmente llega la población migrante.

Inicialmente, se identificaron y contactaron las instituciones educativas y los docentes. En un segundo momento, se elaboraron los instrumentos de recolección de información: la guía de caracterización de experiencias pedagógicas en contextos de migración y el guion de entrevistas. Se hicieron conversatorios con docentes para explicar el objetivo de la investigación y se diligenciaron los consentimientos informados para el trabajo de construcción de los datos. Se elaboraron y desarrollaron tres talleres en los cuales se realizó un diálogo e intercambio de experiencias y la construcción de narraciones sobre el encuentro con estudiantes migrantes en la escuela, experiencias pedagógicas y apuestas didácticas para su trabajo.

El guion de la entrevista incluyó las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué motivó su trabajo educativo con niños y niñas migrantes y cómo ha sido su experiencia? Cuéntenos sus experiencias educativas con estudiantes migrantes. ¿Con qué dificultades se ha encontrado en este trabajo educativo? ¿De su experiencia qué considera indispensable para otros/as maestros o maestras? ¿Qué sugerencias haría para este trabajo?

En un tercer momento, se realizó la sistematización y el análisis de la información para iniciar la redacción del informe. Los procesos de socialización de resultados fueron permanentes a nivel institucional y en los talleres realizados con los docentes con el fin de recoger consideraciones que aportaron al trabajo de investigación.

El análisis no buscó generalizaciones estadísticas, sino la comprensión profunda de los significados situados de la experiencia pedagógica de los docentes. Como una contribución a la formación docente y apoyo pedagógico a las instituciones educativas se desarrolló una cartilla –en proceso actual de edición– donde se organizaron de forma pedagógica y sintética los aportes de este trabajo a nivel teórico y de práctica pedagógica con estudiantes en condición de migración.

Para el procedimiento de análisis se tuvo en cuenta la información recogida (análisis inductivo), pero también aprovechamos las categorías teóricas. Se realizó la transcripción y renarración-organización del relato. Se les devolvió la transcripción a docentes y de esta forma se aclararon asuntos narrados. Además de identificar categorías en los mismos relatos y en general en la información construida en la investigación (análisis inductivo), utilizamos las referencias teóricas ya presentadas (análisis deductivo).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan a continuación se derivan del análisis de la guía de caracterización de experiencias pedagógicas diligenciada por docentes, así como de talleres y entrevistas realizados en el marco del proyecto de investigación. El análisis permitió identificar condiciones de vida de los estudiantes en situación de migración, barreras educativas, implicaciones pedagógicas y elementos constitutivos de las experiencias docentes en contextos escolares del distrito de Bogotá.

La Guía fue diligenciada por 34 docentes de instituciones educativas públicas de Bogotá. Del total de participantes, el 27% correspondía a docentes de educación básica primaria, el 35% a básica secundaria, el 23% a educación media, el 13% a preescolar, y el porcentaje restante a directivos docentes.

El 50% de los docentes manifestó haber desarrollado actividades pedagógicas específicas relacionadas con la población migrante en el aula, lo que evidencia una presencia significativa –aunque no generalizada– de acciones orientadas al trabajo con la migración. Es necesario tener en cuenta que el fenómeno de la migración, específicamente la internacional en Colombia, se empezó a generalizar a partir de 2010.

Dichas actividades se clasificaron en tres niveles:

- Actividades a nivel de aula: reflexión sobre las comunidades, rescate de la identidad (costumbres), nivelación académica, reconocimiento y valoración de cada estudiante.
- Actividades a nivel institucional: himnos nacionales en las izadas de bandera, jornadas de integración cultural, adaptación de currículos, protocolos de atención,

talleres de padres, procesos y estrategias pedagógicas de integración e inclusión y acompañamiento psicosocial.

- Actividades a nivel de política educativa local desde la SED (Secretaría de Educación de Bogotá): reuniones y capacitación.

Para quienes diligenciaron la guía existe gran variabilidad en la concepción que tienen de la migración, la definen como un derecho, un proceso o una situación que implica un tránsito, un flujo o un traslado y conlleva sentimientos de despojo y abandono.

De acuerdo con los docentes, la situación de los estudiantes migrantes se caracteriza por condiciones de vida precarias, asociadas principalmente a dificultades económicas, inestabilidad laboral y familiar y limitaciones en el acceso a redes de apoyo. Estas condiciones impactan de manera directa los procesos académicos, el clima de aula y el bienestar socioemocional de los estudiantes.

Los docentes señalaron situaciones de incertidumbre familiar, emocional y académica. No obstante, también se reconoce que, con el paso del tiempo, se han ido generando procesos graduales de adaptación, acompañados de una creciente preocupación de la comunidad educativa por el respeto y la garantía de los derechos de esta población.

En términos generales, los estudiantes migrantes son descritos como una población flotante, expuesta a un choque cultural permanente y a transformaciones constantes en sus contextos de vida.

En lo que se refiere a barreras educativas mencionan que a nivel académico se identifican desventajas estructurales expresadas en rezagos escolares, repeticiones y vacíos en competencias y habilidades básicas. A su vez, la comunicación y el lenguaje emergen como obstáculos relevantes, en tanto sus formas de uso del lenguaje dificultan una interacción fluida con la comunidad educativa.

Otro aspecto señalado es la autoestigmatización, mencionada por algunos docentes como una barrera significativa para la adaptación escolar. Esta se asocia con problemas de integración, distintas formas de discriminación, racismo y xenofobia en las aulas. Muchas de estas barreras tienen como consecuencia la inasistencia, la deserción escolar y cambios frecuentes de institución.

Un elemento común dentro de las barreras es la falta de preparación específica de los docentes para el trabajo pedagógico con estudiantes migrantes.

Como respuesta a las barreras identificadas, los docentes han desarrollado diversas apuestas didácticas, entre las que se destacan: sensibilización frente a la xenofobia y el racismo, trabajo en valores y derechos humanos, reconocimiento de identidades, territorios, culturas y saberes ancestrales, proyectos pedagógicos interdisciplinares, trabajo con historias de vida y autobiografías, espacios de expresión emocional, individual y familiar, uso de música, videos y testimonios relacionados con la migración, creación de espacios seguros de identidad y actividades de integración cultural.

Las anteriores apuestas muestran una respuesta pedagógica diversa, orientada a la inclusión, el reconocimiento y la dignificación de los estudiantes en condición de migración.

Como parte del análisis de los resultados obtenidos no solo con la guía de caracterización de experiencias sino a partir de talleres y entrevistas y teniendo en cuenta referentes conceptuales e investigativos se destaca lo siguiente.

BARRERAS DE ESTRUCTURA, DE RELACIONAMIENTO Y PEDAGÓGICAS

Desde la perspectiva de los docentes, las barreras sociales y económicas configuran un derrotero central para la escuela. En este sentido, se señala que los niños, niñas y jóvenes migrantes deben gestionar activamente su integración, asumir el rol del "niño juicioso" para ser aceptados y desplegar estrategias de supervivencia que, en algunos casos, implican abandonar la escolaridad para trabajar o cuidar a sus hermanos. Esta situación se relaciona con lo que Montiel (2021) denomina *ciudadanía oscilante* de los migrantes, caracterizada por una permanente tensión cultural. Dicha tensión supone la traducción de textos y códigos que irrumpen de manera inesperada en su mundo cotidiano y que exigen la comprensión y el aprendizaje de reglas sociales como condición para la supervivencia.

A esta tensión cultural se suma la inestabilidad que atraviesan los estudiantes y sus familias. Los docentes destacan que la población migrante "se mueve muchísimo", lo que afecta la continuidad de los procesos educativos y fractura la estabilidad de la comunidad escolar.

Otro elemento reiterado en los testimonios es la pobreza y la desigualdad social, identificadas como uno de los principales obstáculos para el trabajo pedagógico con estudiantes migrantes. En este sentido, los docentes enfatizan la necesidad de reconocer las trayectorias de vida y las experiencias de desplazamiento forzado, las cuales, en algunos casos, han producido transformaciones profundas en su práctica profesional:

> Tuve contacto con multitud de familias provenientes de distintos lugares de Colombia: del Pacífico, de Antioquia, de la costa Caribe y de los Llanos Orientales. Lo que tenían en común era ser víctimas de desplazamiento forzado y tener historias de vida que mezclaban un inmenso dolor por aquello que tuvieron que abandonar, una situación de vida marcada por necesidades básicas urgentes y la revictimización de la que habían sido objeto en las instituciones a las que acudieron en Bogotá. Este contacto repetido día a día me llevó a dimensionar la gravedad de la situación y me interpeló en términos humanos; me llevó a abandonar la formación positivista con la que recibí mi profesión y a acercarme a las personas como personas (Docente de institución educativa en Bogotá).

Estos hallazgos se vinculan con lo planteado por Herrera (2006), quien señala que millones de seres humanos han cruzado océanos y fronteras de tierras desconocidas a lo largo de la historia para preservar su existencia. Esta lectura resulta pertinente para comprender tanto la migración venezolana como

el desplazamiento interno en Colombia, procesos atravesados por profundas transformaciones políticas, económicas y sociales.

Una de las principales barreras identificadas en el ámbito escolar es la estigmatización de los estudiantes migrantes, junto con la presencia de actitudes racistas y xenofóbicas que, en algunos casos, derivan en distintas formas de violencia. Los docentes refieren situaciones de conflicto entre colegas que utilizan términos peyorativos como "venecos" para dirigirse a niños venezolanos. Asimismo, se evidencian discursos que asocian a los migrantes con prácticas delictivas –"roban o matan"– y prejuicios que los describen como "flojos" o "groseros". Estos juicios de clase y origen se incrustan en las prácticas docentes, influyen en las expectativas frente a los estudiantes migrantes e incluso inciden en las formas de evaluación.

De este modo, la lógica de la inclusión escolar entra en tensión con prejuicios sociales externos que el profesorado debe intentar mitigar para reconstruir un lazo social mínimo. Dicho esfuerzo supone una forma de resistencia frente a estructuras que conciben al migrante como alguien que "usurpa espacios".

El racismo y la discriminación aparecen como elementos persistentes en las experiencias educativas relatadas. Aunque en algunos contextos institucionales existen mecanismos de contención, los testimonios dan cuenta del impacto emocional que estas prácticas generan en los estudiantes migrantes:

> Su presencia en la clase nos permitió percibirnos desde la diferencia y, aunque las monjas se encargaban de contener los comentarios racistas y las prácticas de discriminación, muchas veces vi llorar a Matilde, que no duró más de un año con nosotros (Docente de universidad en Bogotá).

Otros docentes señalan una apatía frente al discurso de los derechos humanos, percibido por algunos estudiantes como vacío, así como la rigidez de las estructuras curriculares, que dificulta los procesos iniciales de adaptación:

> Al interior de la institución observo que las estructuras curriculares tan herméticas dificultan en un primer momento su adaptación. Con el tiempo, esa barrera se supera (Docente de institución educativa en Bogotá).

Los elementos estructurales –pobreza, inestabilidad y tensión cultural– se articulan con prácticas sociales y actitudinales como la discriminación y el racismo. Un docente señala que la discriminación no opera únicamente por nacionalidad, sino también por clase social: "Si usted viene oliendo mal [...] en este país es lo peor que puede pasar". El cuerpo, el olor y la forma de vestir se convierten en capital –o en su ausencia– que el profesorado sanciona, de modo que la escuela funciona como un espacio de clasificación y dominación.

Las problemáticas y barreras descritas tienen consecuencias profundas en la vida de los estudiantes y sus familias. Algunos docentes relatan la presencia de pensamientos suicidas en niños de 9 o 10 años, lo que evidencia la finitud y la vulnerabilidad a las que aluden Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006). En este contexto,

la práctica docente deja de centrarse exclusivamente en la enseñanza de contenidos para convertirse en un acto de cuidado ético frente al dolor del otro.

Asimismo, se observa cómo las lógicas de acción descritas por Dubet y Martuccelli (1998) entran en conflicto, especialmente en lo relativo a la subjetivación. Los estudiantes tienden a asumir su situación con resignación y optan por el silencio ante el miedo al estigma. La lógica de integración –pertenecer al grupo– los obliga a ocultar su identidad para evitar la xenofobia de sus compañeros, reforzada, según los docentes, por los discursos de los medios de comunicación.

Un elemento estructural de la escuela refuerza lo que uno de los docentes denomina la "ortodoxia escolar". Las reuniones de comisión o evaluación son descritas como espacios en los que los profesores se sitúan en un "altar" de superioridad moral y cultural desde el cual juzgan a los estudiantes por ser migrantes, pobres o sexualmente diversos. Esta dinámica revela una estructura escolar y política que estigmatiza y burocratiza la relación con los estudiantes migrantes y con sus familias. Como señala una docente, *la escuela valora un capital específico –el uniforme, el silencio, el lenguaje "bogotano"–, mientras que el niño afrovenezolano porta un capital que suele ser calificado como déficit*. En consecuencia, los estudiantes sienten "pena" de su origen venezolano o rural, interiorizando una visión dominante que desvaloriza su procedencia y se configura así una forma de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1977).

Un ejemplo de esta violencia simbólica aparece en el relato de una docente sobre una madre recicladora, cuyo supuesto "desinterés" por el estudio de su hijo es juzgado desde una perspectiva de clase media, sin considerar las condiciones objetivas de su existencia. Esto evidencia cómo el sistema escolar ejerce violencia al degradar a determinados estudiantes por no ajustarse a la estandarización burocrática.

Otra expresión de la violencia simbólica se observa en el ámbito de la educación física, donde una docente alude a prácticas que denomina "eugenésicas" en la producción del deporte tradicional. Desde su perspectiva, las formas en que el cuerpo se mueve y se posiciona en el mundo están atravesadas por la raza y la clase, bajo una lógica antropocéntrica y estandarizada que revela relaciones de poder presentes en la escuela.

Finalmente, se identifica como obstáculo para el desarrollo de pedagogías interculturales y antirracistas la persistencia de currículos escolares vinculados a un modelo asimilacionista. Un relato docente menciona que, *durante años, los estudiantes migrantes debían "pasar a izar bandera como si fueran colombianos"*, lo que constituye un ejemplo de asimilación forzada y de imposición del capital cultural nacional como único válido. Otro docente reconoce una lucha interna contra el arbitrario cultural que él mismo reprodujo al inicio de su carrera docente, cuando concebía al niño migrante como un "niño común y corriente". Esta aparente normalización constituye una forma de violencia simbólica por omisión, pues tratar a todos por igual en un sistema diseñado para colombianos desconoce las trayectorias y el capital cultural específico de los estudiantes migrantes, colocándolos en desventaja.

En este sentido, se evidencia que la escuela tiende a ignorar el capital cultural de los estudiantes venezolanos al privilegiar exclusivamente el capital académico tradicional colombiano.

APUESTAS PEDAGÓGICAS Y DIFERENCIA CULTURAL

Pese a las barreras mencionadas, algunos docentes reconocen el valor pedagógico del trabajo con la diversidad cultural, resaltando su potencial formativo para el conjunto de los estudiantes:

> Compartir con estudiantes migrantes amplía los horizontes culturales. Les permite dialogar con otras identidades y saberes. (Docente de institución educativa en Bogotá)

Las experiencias narradas por los docentes manifiestan el tránsito hacia pedagogías interculturales. Los docentes ven la migración como un encuentro ético, la presencia de estudiantes y de familias migrantes son una oportunidad.

Los docentes transforman el aula en un espacio de "acogida". De esta manera, el aula deja de ser un recinto cerrado para convertirse en un lugar donde el "extraño" es recibido como un igual, tal como lo conciben Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), cuando mencionan que las prácticas docentes no se centran exclusivamente en enseñar los contenidos del programa curricular, sino que son actos de cuidado ético ante el dolor del otro.

> Es necesario visualizar la realidad del estudiante y lo que él estaba acostumbrado a hacer para ayudarle a que la transición entre uno y otro lugar no sea traumática, eso hace que nosotros como docentes debamos ser más perceptivos y adaptar el currículo a esas nuevas realidades. (Docente de institución educativa en Bogotá)

Los participantes manifiestan un rechazo al asistencialismo: no se trata de tenerles lástima a los estudiantes migrantes, sino de reconocer su dignidad, exigirles académicamente y validar sus saberes previos. Ellos expresan que no se trata del "pobrecito" sino de un "sujeto de derechos".

A pesar de los condicionantes institucionales, la escucha es una herramienta central de sus prácticas pedagógicas. Ya sea a través de los "diarios de vida", de las "cartas a los abuelos" o del "diálogo sobre el duelo", así la escucha activa es el eje que permite la subjetivación del alumno.

Para los docentes las prácticas pedagógicas constituyen un acontecimiento que los transforma a ellos mismos: ninguno es el mismo después de encontrarse con la migración; este es un elemento clave de las experiencias como lo plantea Dewey (1989) y Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006). Plantean que su saber como docentes no sirve sino se moviliza ante la tragedia de un estudiante. De esta manera, se rompe la jerarquía tradicional al admitir que ellos también aprenden de

los estudiantes "ajedrez, recetas, historias de vida", situándose en un plano de igualdad ética y finitud humana.

A partir de lo anterior se hace visible que los docentes convergen en una redefinición ética de la labor pedagógica en el marco de las migraciones.

Asimismo, las prácticas pedagógicas de los docentes buscan revalorar los capitales culturales de los estudiantes migrantes. Un elemento central es la "subversión" de lo que la institución educativa considera "valioso" o "conocimiento legítimo". Los docentes realizan una crítica a la estructura de la institución educativa, ven la escuela como una "fábrica" o un sistema burocrático que prioriza el cumplimiento de contenidos ("Roma, Grecia, matemáticas tradicionales") sobre la realidad del estudiante. Esta visión de la escuela los lleva a tratar de hacer transformaciones y prácticas pedagógicas diferentes. Así, los docentes luchan contra la imposición de la "colombianidad" como única cultura válida que se enseña en la escuela y se oponen a que los estudiantes tengan que renunciar a sus historias y a sus identidades para ser aceptados.

Las experiencias de los participantes toman elementos que el sistema desprecia: "el acento, las formas de multiplicar, el conocimiento del campo, el joropo o el béisbol" y los convierten en capital simbólico dentro del aula, es decir, transgreden el capital simbólico legítimo de la escuela, de acuerdo con Bourdieu y Passeron (1977).

Los docentes ponen en práctica un currículo flexible y vivo, "hacen ruido" en el sistema al incluir el himno de Venezuela en las izadas de bandera, enseñar la geografía de los estados venezolanos, integrar mándalas y saberes ancestrales, utilizar noticias actuales para explicar el desplazamiento y enseñar acerca de las costumbres culinarias y los bailes; esto les permite integrar a las familias en los procesos educativos, lo que hace sentir a los estudiantes migrantes acogidos y aceptados por la comunidad educativa.

Las posibilidades de las pedagogías interculturales con estudiantes migrantes dependen de que la institución educativa transite de una lógica de "integración sumisa" a una lógica de "interculturalidad dialógica" (Guido, 2017, 2025), donde tanto la institución educativa como los docentes se transforman por el encuentro con el otro.

La práctica docente es, ante todo, una experiencia de resistencia y de transformación de la escuela como sistema de imposición monocultural, lo que coincide con las propuestas de Candau y Sacavino (2015), quienes reiteran que es importante la conciencia política y la construcción de unas pedagogías diferentes, que entiendan al aula como campo de posibilidad para una lucha contra la xenofobia estructural.

En este sentido, los docentes plantean que sus prácticas son formas de resistencia a la xenofobia y al racismo institucional para lo que utilizan las narrativas como estrategia metodológica (relatos, carta a los abuelos, diarios, postales e historias de vida), así logran que los estudiantes se expresen y fortalezcan sus identidades.

Las experiencias docentes le dan un valor pedagógico al trabajo con las diferencias culturales, a su vez manifiestan distintas formas de acogida y hospitalidad en el marco de un encuentro ético con los estudiantes migrantes. Sus trabajos recogen saberes "otros" que fortalecen las identidades culturales y encuentran en las narrativas maneras pedagógicas de resistencia a la xenofobia y racismo institucional.

CONCLUSIONES

Las migraciones y sus experiencias son diversas y requieren de un conocimiento profundo de las trayectorias educativas y de vida de los estudiantes y sus familias; su reconocimiento aporta pedagógicamente al trabajo desde un enfoque intercultural.

Las principales barreras para el trabajo pedagógico con niños, niñas y jóvenes migrantes identificadas en esta investigación son las relacionadas con factores socioeconómicos; formas de relacionamiento en las escuelas marcadas por el racismo y la xenofobia derivadas de prejuicios hacia los estudiantes migrantes. A su vez, se mencionan las tensiones culturales y a nivel curricular el asimilacionismo unido a la violencia simbólica.

En la esfera institucional los docentes coinciden en que trabajar con migrantes es un "esfuerzo extra", porque no es algo que el sistema facilite en tanto requiere negociación con colegas y una lucha contra el tiempo institucional.

En las prácticas educativas los docentes refieren experiencias creativas al articular diferentes lógicas de acción: buscan mejorar la convivencia, intentan mediar ante los conflictos generados por la xenofobia, pero también hacen prácticas para alcanzar los logros académicos. Muestran la capacidad de usar los recursos disponibles para crear soluciones nuevas. Así, el reto en la labor docente es atender a la mediación en un ambiente de racismo y discriminación, trabajar aprendizajes escolares con pertinencia cultural y valorar la diferencia como potencial pedagógico.

El análisis demuestra que, para estos docentes, la inclusión no es un proceso de "integración sumisa" (donde los estudiantes se adaptan al sistema); están presentes muestras de pedagogías interculturales dialógicas que logran transformaciones en la escuela. Lo hallado da cuenta de un proceso de transición de una pedagogía técnica (que cumple el programa sin mirar a quién tiene enfrente) a una pedagogía de la alteridad que reconoce y valora las diferencias culturales.

Finalmente, el uso de las narrativas, las formas de relacionamiento ético, el reconocimiento, valoración y trabajo pedagógico con la diversidad cultural son etapas iniciales de las necesarias pedagogías interculturales y antirracistas para el trabajo con la migración en la escuela.

REFERENCIAS

Banks, J. y McGee C. (eds.) (2016). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.

Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J.-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (40-1), 233-259. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_11

Bárcena, F. y Mèlich, J-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila Editores.

Bauman, Z. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Paidós.

Bhabha, H. (1995). *The location of culture*. Routledge.

Bourdieu y Passeron (1977). *La reproducción*. Laia.

Buitrago, D. M. (2022). Adaptación Académica de Estudiantes Migrantes Venezolanos de la Institución Educativa Playa Rica de Bello, Antioquia [Tesis de Maestría]. Universidad de Antioquia.

Candau, M. y Sacavino, S. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Ediciones Desde abajo.

Coy, D. (2020). Migración infantil venezolana y educación. [Tesis de grado]. Universidad Javeriana.

De Haas, H., Castles, S. y Miller, M. (2020). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. Guilford Press.

Defensoría del Pueblo (2024). *Boletín sobre dinámicas de movilidad humana forzada en Colombia*. https://www.defensoria.gov.co/documents/20123/2741928/Boletin-Movilidad_2024_CONCORRECCI%C3%93N.pdf

Dewey, J. (1989). *Experiencia y educación*. Losada.

Dubet, F. y Martuccelli, M. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

Fleuri, R. (2010). Intercultura y educación. *Revista Virtual Astrolabio*, (1). https://doi.org/10.55441/1668.7515.n1.155

Guido, S. (2017). "Diferencia cultural y educación". En A. Ruiz y M. Quintero (eds.), *Educación, política y subjetividad* (pp. 139-163). Universidad Pedagógica Nacional.

Guido, S. (2025). *Diferencias culturales y educación*. Editorial Magisterio.

Hall. S. (2010). *Sin garantías*. Envión Editores.

Herrera, R. (2006). *La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones*. Siglo Veintiuno.

International Organization of Migration (2025). *Global Data Institute. Global Migration* Data Analysis Centre. GMDAC. https://www.sispro.gov.co/observatorios/onmigracionysalud/indicadores/Paginas/Caracterizacion-de-la-poblacion.aspx

Márquez, M. J., Padua, D. y Prados, E. (2017). Investigación narrativa en educación: Aspectos metodológicos en la práctica. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, (18), 455-479.

Montiel, E. (2021). Semiosfera urbana, vida cotidiana y otredad: narrativas de migrantes venezolanos en Bogotá. *Nómadas*, (54), 135-151.

Posada, J., Guido, S., Rozo, C. y Benavides, A. (2024). *Interculturalidad en educación y/o pedagogía: producción académica en la región latinoamericana. Informe de investigación*. CIUP-Universidad Pedagógica Nacional.

Revista Nómadas (2021). Migraciones forzadas: debates desde América Latina y el Caribe. *Revista Nómada*, (54).

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y relato I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo Veintiuno.

Rozo, C., Benavides, A., García C. y Guido, S. (2022). *Informe de investigación Pedagogías Interculturales y Universidad CIUP*. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Soler, C. y Guido, S. (2023). Desigualdades e injusticias: reproducciones y resistencias en educación. *Folios*, (57), 212-228. https://doi.org/10.17227/folios.57-16794

Sotelo, K. D. (2023). *Reterritorialización de los cuerpos femeninos migrantes desde los aprendizajes experienciales* [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Recepción: 09/02/2026
Aceptación: 17/07/2026

María Florencia Maggi,* Mariel Denise Torres,**
Franca Bertona,*** Paulina Pérez Mantilla,****
Sofía Latorre Lucero***** y Danny Durán Allende******

Jóvenes migrantes en escuelas secundarias de Córdoba. Un análisis centrado en las apuestas educativas

RESUMEN

El presente artículo analiza las *apuestas educativas* de jóvenes con trayectorias migratorias en el nivel secundario de la ciudad de Córdoba, Argentina, con el objetivo de comprender los criterios de elección y su distribución en instituciones tanto públicas como privadas. Se utilizó un enfoque etnográfico, basado en observación participante y entrevistas en profundidad a jóvenes migrantes entre otros actores escolares. Los resultados evidencian que la elección escolar se configura como una estrategia situada que responde a intereses de los jóvenes junto con sus familias, basadas en sus posibilidades, aspiraciones, inserción laboral, redes de sociabilidad, distinción y continuidad educativa; dejando en evidencia cómo las condiciones estructurales condicionan y resignifican la escolaridad.

* Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Nacional de Córdoba y licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Villa María. Profesora concursada e investigadora en la Universidad Nacional de Villa María y en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: florencia.maggi@unc.edu.ar. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6059-7281

** Becaria doctoral de Conicet (CConFInES-UNVM). Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba y licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Villa María, Argentina. Correo electrónico: mariel.torres@mi.unc.edu.ar

*** Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de nivel inicial por el Instituto de Formación Docente Nuestra Señora del Valle, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: franca.bertona@mi.unc.edu.ar

**** Licenciada en Antropología por la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: paulina.perez.mantilla@mi.unc.edu.ar

***** Licenciada en Antropología por la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: sofia.latorre@mi.unc.edu.ar

****** Licenciado en Sociología por la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Tesista de la Maestría en Investigación Educativa con Orientación Socioantropológica en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: Danny.duran@mi.unc.edu.ar

PALABRAS CLAVE
Apuestas educativas • jóvenes migrantes • familias migrantes • trayectorias educativas • trayectorias migratorias

Young migrants in secondary schools in Córdoba: An analysis focused on pathways

ABSTRACT
This article analyzes the *educational pathways* of young people with migratory trajectories in secondary education in the city of Córdoba, Argentina, with the aim of understanding the criteria guiding school choice and their distribution across both public and private institutions. Using an ethnographic approach based on participant observation and in-depth interviews with migrant youth, among other school actors, the findings show that school choice is configured as a situated strategy shaped by the interests of both young people and their families, grounded in their possibilities, aspirations, labor market insertion, social networks, distinction, and educational continuity. This highlights how structural conditions shape and reconfigure schooling experiences.

KEYWORDS
Educational pathways • migrant youth • migrant families • educational trajectories • migratory trajectories

INTRODUCCIÓN

Este artículo profundiza en los motivos por los que son *elegidas* las instituciones a las que asisten jóvenes con familias migrantes, para la realización de los estudios secundarios en la ciudad de Córdoba durante el ciclo lectivo 2023.[1] A lo largo del trabajo recuperamos un conjunto de aportes (Orellana *et al.*, 2018; Fuentes, 2013; Giovine y Arce Castello, 2024) que permiten complejizar la noción de elección escolar en al menos dos sentidos. Por un lado, al mostrar que se trata de una práctica atravesada por desigualdades estructurales, que condicionan de manera diferencial los márgenes de acción de las familias. Por otro, al evidenciar que los criterios que orientan estas decisiones exceden ampliamente la dimensión académico-pedagógica, incorporando aspectos vinculados a la sociabilidad, la moral, la identidad y la proyección de futuro.

1 En el marco del proyecto "Experiencias escolares de jóvenes migrantes en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba" radicado en el CIFFyH de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) con subsidio del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba y la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC (dirección: Dra. M. Florencia Maggi).

En diálogo con estos aportes, si bien la noción de elección escolar resulta productiva para dar cuenta de las dinámicas de diferenciación y segmentación del sistema educativo, implica el riesgo de simplificar procesos que, en la práctica, condensan dimensiones estructurales, relacionales y experienciales. Más que decisiones individuales basadas en la comparación de ofertas, lo que emerge son procesos complejos en los que se entrelazan las estrategias familiares con condicionamientos estructurales, redes sociales de parentesco y paisanaje, sentidos que se articulan en esas redes y formas de apropiación juvenil, que, en el caso de nuestros estudios, se relacionan muchas veces directamente con el proyecto migratorio (Maggi, 2023). En este marco, hablar de *apuestas educativas* permite desplazar la mirada desde la elección como acto hacia la construcción de sentidos en torno a la escolarización, dando cuenta del carácter estratégico y situado que adquieren las decisiones en este proceso. Esta noción permite articular las condiciones desiguales en que dichas decisiones se producen, los sentidos que las orientan y las formas en que son apropiadas por los propios sujetos,[2] habilitando una comprensión más amplia de las trayectorias educativas.

Para pensar estas apuestas en relación con la población migrante que reside en Córdoba, cabe destacar que sin bien las investigaciones locales (Zenklusen, 2020; Maggi, 2021, 2022, 2024) permitieron desentrañar la territorialización y las relaciones intergeneracionales en colectivos específicos de presencia histórica y mayor relevancia cuantitativa (peruanos y bolivianos), la realidad contemporánea del mapa educativo cordobés nos interpela para ampliar la escala. La configuración del escenario educativo actual en la ciudad se encuentra atravesada por una fragmentación institucional que no solo refleja, sino que profundiza las asimetrías sociales preexistentes. En este sentido, cabe destacar que en los trabajos sobre migración y escolarización, que abordan la situación en Argentina, se ha priorizado al sector estatal; no obstante, la expansión sostenida del subsistema privado demanda un desplazamiento analítico que atienda a la vacancia de trabajos sobre cómo los jóvenes migrantes navegan estas instituciones. También se constituye como vacancia la problematización específica de las experiencias de jóvenes que forman parte de colectivos migratorios menos indagados, como son los migrantes procedentes de Venezuela, países del norte global, entre otros. No se trata simplemente de una adición cuantitativa, al incluir diversos colectivos migratorios y circuitos de escolarización –desde la gestión estatal tradicional hasta la oferta privada de élite–, transformamos nuestra comprensión de la *apuesta educativa*.[3] Esta ya no puede leerse únicamente bajo

2 En el presente trabajo se utiliza el masculino genérico con el único fin de facilitar la lectura y garantizar la fluidez estilística del texto. Esta decisión responde exclusivamente a criterios de economía lingüística y no implica desconocer los debates actuales sobre el lenguaje inclusivo, ni invisibilizar la diversidad de géneros y el respeto de todas las identidades.

3 En el escrito empleamos la cursiva para destacar categorías analíticas, y hacemos uso de las comillas con escritura en cursiva para identificar categorías nativas y parafraseos de nuestros referentes empíricos.

la lente de la vulnerabilidad o la proyección de ascenso social, sino como un complejo entramado de sentidos donde convergen migrantes internacionales de diversos estratos socioeconómicos.

Mediante una metodología etnográfica que privilegió la descripción densa y el *estar ahí* (Rockwell, 2009), se realizaron observaciones participativas en ocho escuelas[4] mixtas y laicas, de gestión pública y privada. Para este escrito, por motivos de extensión y para privilegiar instituciones que no han sido abordadas en publicaciones previas, se seleccionaron cinco[5] casos. Algunos de los datos centrales de las instituciones abordadas se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Presentación de las instituciones de educación secundaria de Córdoba abordadas en el escrito (2023)

Institución de educación secundaria	Gestión y dependencia	Ubicación	Modalidad	Orientaciones/ especialidades
IPEM María Elena Barrionuevo	Pública - provincial	Sur	Común	- Economía y Administración - Humanidades y Cs. Sociales
Colegio Joaquín Gómez Bas	Privada con subsidio provincial	Sur	Común	- Comunicación
IPET Ing. Luis A. Huergo	Pública - provincial	Céntrica-sur	Técnica	- Automotriz - Electromecánica
IPEM Miguel Cané	Pública - provincial	Centro	Común	- Cs. Naturales - Economía y Administración - Humanidades y Cs. Sociales
Colegio William Shakespeare	Privada con subsidio provincial	Norte	Común (y Bachillerato Internacional)	- Lenguas (y exámenes internacionales de inglés)

Fuente: elaboración propia.

4 La dispersión de la matrícula migrante en la ciudad nos impulsó a ampliar la selección de casos contemplando la mayor diversidad posible con relación al tipo de gestión y modalidad de cursado, y seleccionando instituciones que superaran el 1,2% de cantidad de estudiantes migrantes sobre el total de la matrícula, que representa el promedio de la ciudad. Esta selección va desde escuelas con aproximadamente el 2% a instituciones que "concentran" el 9% del total de su matrícula.

5 Los nombres de los establecimientos educativos y de los entrevistados en la investigación están modificados en virtud del respeto por el anonimato y privacidad de los agentes involucrados.

Además de los registros de observación, se recuperan entrevistas en profundidad con directivos, docentes y estudiantes. Esta metodología permitió reconstruir los sentidos en torno a la escolarización de los jóvenes y, a través de ellos, de las expectativas de sus familiares, que optan por las distintas instituciones abordadas. En cada institución se privilegió la selección de los cursos con presencia de estudiantes migrantes, y se realizaron entrevistas grupales e individuales a estudiantes de diversos orígenes nacionales (incluidos argentinos, de padres argentinos).[6]

El artículo se organiza presentando, en primer lugar, los antecedentes sobre migrantes en el sistema educativo argentino. El segundo apartado contextualiza la situación migrante en el sistema educativo de Córdoba en tres subapartados: para describir la presencia migrante en la ciudad, caracterizar el sistema educativo local y finalmente describir estadísticamente su presencia migrante. El tercer apartado presenta los resultados organizados en recorrido de *sur a norte* por las cinco escuelas. El cierre presenta las reflexiones finales sobre las apuestas educativas de migrantes en la ciudad.

ANTECEDENTES SOBRE MIGRANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

Con relación al nivel secundario conviene aclarar que la obligatoriedad de este nivel, sancionada en 2006 mediante la Ley de Educación Nacional 26.206, reconfiguró el universo de instituciones educativas y la composición estudiantil. En este sentido, es importante reconocer que numerosas investigaciones en el campo educativo advierten que el nivel secundario sostiene una forma escolar heredada de la Modernidad que pareciera no poder dar respuesta a la universalización del nivel, sosteniendo rasgos de su histórica matriz selectiva (Terigi, 2008; Tiramonti, 2011; Southwell, 2013). Los trabajos abocados exclusivamente a las experiencias formativas de jóvenes con familias migrantes internacionales en escuelas secundarias destacan que, pese a que la escolarización media es altamente valorada por las familias migrantes (Cerrutti y Binstock, 2012), el sostenimiento resulta más dificultoso (Beheran, 2012; Novaro, 2019) en gran

6 Siguiendo una modalidad de entrevista no direccionada (Guber, 2001), los principales ejes que para este escrito se recuperaron fueron: las descripciones y caracterizaciones de la escuela que realizaban los jóvenes y otros actores escolares en torno a la presencia de migrantes; los atributos y deficiencias que resaltaban de la institución a la que asisten; las referencias por parte de los jóvenes a sus trayectorias socioeducativas, así como las trayectorias de movilidad de estudiantes migrantes. De este abordaje se desprende el análisis de base empírica que se ha sistematizado a través del *software* Atlas.ti. En total se sistematizaron más de 160 documentos: registros organizados por día, entrevistas con directivos, personal y con jóvenes. Tras varias instancias de prueba, se acordaron y aplicaron 61 códigos, la mayor parte organizados en dos grandes ejes: vinculados a la "Experiencias de movilidad" de jóvenes migrantes; y los vinculados a su "Experiencia escolar"; a los que se les sumaron otros seis códigos generales sobre las instituciones educativas y once códigos abiertos.

medida por las condiciones socioeconómicas desfavorables de la mayor parte de esta población, así como también por las situaciones de discriminación que experimentan las/os jóvenes (Kleidermacher *et al.*, 2020; Taruselli, 2020; Maggi y Hendel, 2022). Esto evidencia que en el nivel secundario continúan las formas subordinadas de inclusión en el sistema educativo argentino con la población migrante (Groisman y Hendel, 2017), que ya se registraba en el nivel primario (Novaro y Diez, 2011). Un último grupo de trabajos se abocan a las formas de apropiación de las escuelas secundarias por parte de jóvenes migrantes, que dan cuenta de que, más allá de las condiciones expulsivas de las escuelas, también hay un conjunto de estrategias colectivas por mantener la escolaridad, entre las que se destaca *acompañarse* entre jóvenes con experiencias migratorias (Hendel, 2020; Hendel y Maggi, 2022; Maggi, 2022). En relación con las experiencias de movilidad que no son visibilizadas como experiencias migratorias, porque se vinculan a personas que se multiterritorializan desde sus posiciones socialmente privilegiadas (Haesbaert, 2013), los estudios alusivos se centran en lo que definen como *internacionalización*, ya sea académica o vivencial de estos estudiantes (Tiramonti y Ziegler, 2008; Gottau y Mayer, 2021).

En la literatura local, hay un conjunto de trabajos que dan cuenta de cómo se configuran las experiencias formativas y particularmente escolares, concentrándose en colectivos migrantes procedentes de Bolivia y Perú, por su relevancia cuantitativa y cualitativa, dados los procesos históricos de discriminación, racialización o etnificación tanto local como a escala nacional. Las primeras producciones cordobesas se han centrado, principalmente, en cómo son transitadas por niños y niñas de familias migrantes en el nivel primario esas experiencias (Domenech, 2012). En relación con la población migrante en el nivel secundario, los escasos trabajos dan cuenta de las expectativas de continuidad educativa y el acompañamiento familiar en el proyecto formativo de jóvenes. En este sentido, Maggi (2021, 2022) resalta que las familias migrantes de origen boliviano (quienes suelen portar los peores indicadores educativos en adultos/as), pese a radicarse residencialmente en los barrios periféricos de la ciudad de Córdoba, suelen apostar a la escolarización secundaria de sus hijos/as en escuelas del centro de la ciudad; y que la matrícula migrante se concentra en determinadas instituciones escolares de gestión pública. Si bien esta concentración se explica en parte por el manejo institucional de la diversidad cultural en dichas escuelas, principalmente se debe a las recomendaciones por redes de parentesco y paisanaje familiares, así como a las estrategias juveniles para atravesar colectivamente condiciones de escolaridad signadas por las experiencias compartidas de discriminación en otros centros educativos. No obstante, para muchos de estos jóvenes y sus familias las escuelas privadas y los colegios preuniversitarios eran las opciones prioritarias pero de difícil acceso. Las escuelas periféricas quedan reservadas para jóvenes a quienes sus madres quieren controlar desde la cercanía con las viviendas, vigilancia que recae principalmente en las jóvenes de la familia (Maggi, 2024).

Por su parte, el trabajo de Zenklusen (2020) aborda las estrategias que desarrollan, para garantizar lo que consideran una educación de calidad, familias migrantes peruanas diferenciando por género, para las jóvenes escuelas religiosas de gestión privada exclusivas para mujeres (que garantizan cuidado y disciplina); y escuelas técnicas o preuniversitarias para los jóvenes.

Por tanto, el abordaje en escala local del conjunto de colectivos migrantes, que aquí proponemos, constituye una novedad y espera arrojar luz sobre las elecciones diversas de un grupo heterogéneo. Nos preguntamos ¿qué buscan hoy los jóvenes y sus familias migrantes en Córdoba? Una lectura que articule procesos de *inclusión subordinada* con *multiterritorialidad privilegiada* permite identificar las diversas formas en las que las instituciones educativas ofrecen formación, protección, distinción, y también una plataforma de internacionalización estratégica.

RADIOGRAFÍA DE LA SITUACIÓN MIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE CÓRDOBA

DISTRIBUCIÓN POBLACIONAL MIGRATORIA EN LA CIUDAD DE CÓRDOBA

La provincia de Córdoba ha contado históricamente con una importante afluencia de migrantes internacionales con una mayor concentración en la ciudad capital de la provincia. Desde la segunda mitad del siglo XX hasta las dos primeras décadas del siglo XXI la población migrante de origen internacional fue principalmente oriunda de Perú, Bolivia y Paraguay, y ha reconfigurado ciertos barrios históricos de la ciudad, como Villa el Libertador, al sur, (Giorgis, 2000) y el barrio céntrico de Alberdi (Bompadre, 2009). En estas áreas de asentamiento, la antigüedad de la migración y los vínculos previos definen los espacios de residencia de los nuevos residentes, favorecidos por las redes migratorias que facilitan información, proveen alojamiento y ayudan al acceso al empleo (Bologna y Falcón, 2016). Las condiciones socioeconómicas en el marco de trayectorias laborales de muchos migrantes regionales, caracterizadas por la precariedad e informalidad, han convertido el acceso al alquiler o la compra de vivienda o terreno a través del mercado inmobiliario formal en una posibilidad cada vez más lejana que llevan a que las familias se asienten en áreas periféricas de alta vulnerabilidad (Magliano *et al.*, 2014). En este marco se han configurado barrios con importante presencia migrante a partir de la organización de toma de tierras, en la periferia de la ciudad, que hasta el momento de su ocupación constituían terrenos baldíos. Tal es el caso de Parque Liceo en Zona Norte-este, y nuevos barrios colindantes con Villa el Libertador y Cabildo, como Nuestro Hogar III, Arpeboch y Los Artesanos en la Zona Sur (Magliano *et al.*, 2014; Bologna y Falcón, 2016; Gómez y Sanchez Soria, 2017).

Los datos del último período intercensal (2010-2022) muestran una marcada desaceleración en la llegada de estas poblaciones al país. En contraste, surge un

aumento de la migración venezolana, caracterizada por ser una corriente reciente y de composición más joven y niveles socioeconómicos más altos, principalmente al contemplar las trayectorias educativas de adultos de formación profesional (Penchaszadeh *et al.*, 2021). No hay estudios que aborden los barrios específicos de radicación de este colectivo, aunque de nuestro trabajo de campo emerge un dato interesante: encontramos dispersión y en muchos casos la búsqueda de residencia se vinculaba a la oferta educativa de las cercanías.

Finalmente, cabe destacar la afluencia de migrantes de origen ruso que, si bien no representan estadísticamente un colectivo de relevancia, ha sido una situación cualitativamente impactante en las escuelas en las que realizamos trabajo de campo en 2023.[7]

PRESENTACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO Y SUS CARACTERÍSTICAS LOCALES

La díada estatal-privado del sistema educativo en Argentina funciona en el imaginario social como un catalizador de desigualdades. El fortalecimiento de las lógicas neoliberales a finales del siglo XX ha derivado en las tendencias a la privatización de la educación –referenciada en la distinción social– y, en contrapartida, a la caída del prestigio social de la educación pública estatal (Carli, 2003). Estos procesos de diferenciación institucional, que remiten a las estructuras de desigualdad socioeconómica y de distanciamiento social, refuerzan a su vez las delimitaciones de los circuitos que transitan los distintos sectores sociales, segmentando y fragmentando el sistema educativo (Carli, 2003; Kessler, 2003; Tiramonti y Ziegler, 2008). Esta diferenciación continúa profundizándose veinte años después del diagnóstico elaborado por estos trabajos pioneros a comienzo de los dos mil (Gottau y Mayer, 2021; Larrondo y Mayer, 2023; Giovine, 2023).

Según el Relevamiento Anual 2023, en la ciudad de Córdoba, donde llevamos adelante el trabajo de investigación, hay 134.016 estudiantes que asisten al nivel secundario en modalidad común:[8] el 55,5% en el ámbito estatal, y el 44,5% en el ámbito privado. Con casi la mitad de la población secundaria en instituciones de gestión privada, el sistema educativo de Córdoba es un exponente de la segmentación extrema (a nivel nacional este subsistema representa el 30% de la matrícula total del país; Larrondo y Mayer 2023, p. 12), que refleja y reproduce las desigualdades del espacio social. Tal como presentan Jiménez Zunino y Giovine (2017), aunque se registra un crecimiento

7 Se espera en futuras producciones relevar y problematizar dicha presencia novedosa en las instituciones educativas de la ciudad.

8 La matrícula del departamento capital representa el 38,7% del total de estudiantes secundarios de esta modalidad de toda la provincia.

en la oferta educativa del nivel medio a comienzos del siglo –en términos de unidades educativas y de personal docente–, quienes más han capitalizado la terminalidad del nivel medio son las clases medias y altas, dejando a los sectores más desaventajados en una situación de mayor vulnerabilidad. Esa brecha entre el sector de gestión privada y estatal cobra mayor fuerza al analizar la terminalidad: la tasa de egreso es del 50% en el sector privado frente a un 25% en el estatal (Jiménez Zunino y Giovine, 2017, p. 31).

Para situar estas discusiones, en las condiciones concretas en las que se materializa el acceso al nivel secundario en la provincia de Córdoba, resulta necesario considerar los procedimientos institucionales que organizan la asignación de vacantes según tipo de gestión. En el caso de las escuelas de gestión estatal, el ingreso se realiza a través de un sistema centralizado, mediante la plataforma Ciudadano Digital (CiDi), donde las familias completan un formulario y seleccionan entre distintas opciones de escuelas en orden de prioridad. La asignación de vacantes es organizada por el sistema, distribuyendo los lugares según criterios administrativos de prioridad: la existencia de hermanos en la escuela, la continuidad institucional y la proximidad del domicilio, complementados por instancias de sorteo.

En contraste, Giovine y Arce Castello (2024) plantean que, para las escuelas de gestión privada, el ingreso suele implicar procesos de selección más directos y personalizados. Estas instituciones llevan a cabo sus propios procesos de admisión, que suelen incluir entrevistas, consideración de trayectorias previas o afinidades con el proyecto educativo y, en algunos casos, evaluaciones diagnósticas o requisitos específicos, como la asistencia de familiares a la institución, posibilidades económicas, entre otras.

En este marco, y para finalizar este apartado, resulta relevante considerar que las condiciones de acceso no se agotan en los dispositivos de asignación o admisión, sino que se articulan con las posibilidades de movilidad en la ciudad. El Boleto Educativo Cordobés (BEC) consta de una política pública a la que acceden estudiantes, docentes y no docentes de distintos niveles educativos e instituciones, tanto de gestión estatal como privada subvencionada por el gobierno provincial. Este beneficio adquiere relevancia en este análisis, ya que en cierta medida permite matizar algunas de las restricciones materiales que atraviesan los procesos de elección y acceso escolar, así como habilita apuestas educativas céntricas para quienes residen en barrios periféricos; incluso, permite movilidades en los propios barrios de residencia, signados por sus habitantes migrantes por su peligrosidad (Maggi, 2021).

DESCRIPCIÓN ESTADÍSTICA DE LA DISTRIBUCIÓN DE POBLACIÓN MIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE CÓRDOBA

Los datos de los Relevamientos Anuales del sistema educativo en Argentina muestran que, a lo largo de las últimas décadas, la presencia de estudiantes migrantes

"ha oscilado entre el 1,2% y el 1,8% del total de la matrícula en los distintos niveles de la educación común" (Hendel, 2024, p. 54). Si nos detenemos en los datos locales, encontramos que el 1,2% de los estudiantes de la capital cordobesa que asisten al nivel secundario nacieron en otros países. Al compararlo con los datos de 2018, cuando representaba el 0,94% (Maggi *et al.*, 2022), observamos un leve aumento, que estimamos puede tener que ver con el envejecimiento de los colectivos migratorios tradicionales (Bologna y Gómez, 2024).

Los países de origen (Tabla 2) con mayor cantidad de estudiantes son de América Latina. Lideran la lista Perú (30%), Bolivia (20%) y Venezuela (20%); luego se encuentran, en menor medida, el resto de los países de la región. En cuanto a estudiantes nacidos en Europa, encontramos un 8,8% del total, y de Asía, menos del 1%.

Tabla 2. Estudiantes migrantes de nivel secundario según país de origen en ciudad de Córdoba

País de nacimiento	Cantidad	%
Perú	495	30,26
Venezuela	333	20,35
Bolivia	328	20,05
Europa	144	8,80
Otros países de América	72	4,40
Otros	60	3,67
Paraguay	59	3,61
Brasil	48	2,93
Colombia	45	2,75
Chile	26	1,59
Uruguay	13	0,79
Ecuador	8	0,49
Asia	5	0,31
Total	1.636	100

Fuente: elaboración propia según Relevamiento Anual 2023. RedFIE-DIE.

Según el Relevamiento del mismo año, los y las jóvenes migrantes y sus familias elegían escuelas de gestión estatal en un 62,9%, mientras que la privada era elegida por el 37,1% restante; es decir que puede observarse una fuerte presencia de estudiantes migrantes en el sector estatal. De acuerdo a los tipos de gestión de las escuelas elegidas por estudiantes migrantes, pero desagregados en relación con sus países de origen (Tabla 3), vemos que los porcentajes van variando de manera considerable entre uno y otro. Los estudiantes migrantes de Perú, Bolivia, Paraguay y Colombia optan, en su mayoría, por instituciones de gestión pública en detrimento de las privadas.

Tabla 3. Estudiantes migrantes en instituciones educativas según tipo y país de nacimiento, en ciudad de Córdoba

Países de nacimiento	Estatal	Privada
Perú	72,5	27,5
Bolivia	89,3	10,7
Venezuela	49,2	50,8
Europa	20,8	79,2
otros países de América	25,0	75,0
Otros	93,3	6,7
Paraguay	81,4	18,6
Brasil	33,3	66,7
Colombia	60,0	40,0
Chile	46,2	53,8
Uruguay	30,8	69,2
Ecuador	25,0	75,0
Asia	0,0	100,0

Fuente: Elaboración propia según Relevamiento Anual 2023. RedFIE-DIE.

Esta relación se invierte en estudiantes de nivel secundario nacidos en otros países, tales como Brasil, Chile, Uruguay, Ecuador, y algunos países de Europa y de Asia, quienes en su mayoría asisten a instituciones de gestión privada. En cuanto a Venezuela, uno de los tres países de origen con mayor porcentaje de estudiantes en las escuelas del nivel secundario en la ciudad de Córdoba, la distribución entre escuelas privadas y estatales se encuentra repartida (50,8% y 49,2%, respectivamente), con una pequeña diferencia en favor de las privadas. Esto permite dimensionar las variaciones en las estrategias de los jóvenes migrantes y sus familias entre los distintos países de origen a la hora de la elección de las escuelas, como veremos más adelante.

MARCO DE DISCUSIÓN DE LAS APUESTAS EDUCATIVAS EN TORNO A LA *ELECCIÓN DE ESCUELA*

Siguiendo a Maggi (2023), las apuestas educativas constituyen una dimensión de los procesos formativos que revisten especial interés para los estudios con población migratoria, al permitir abordar las aspiraciones promocionales que los migrantes encuentran en las instituciones educativas en destino. También porque contemplan una dimensión que muchas veces emerge como uno de los fundamentos principales de la movilidad (sobre todo en el caso de migraciones juveniles o de grupos familiares con menores). Por otra parte, al definir la noción en términos de *apuestas*, se resalta "la capacidad de agencia de las personas migrantes, aun cuando la noción alude al conjunto de estrategias en pos de aspiraciones de ascenso social que no necesariamente

llegan a buen puerto" (Maggi, 2023, p. 31). Tal como sostienen Diez, Novaro y Martinez (2017), para distintas poblaciones migrantes latinoamericanas subalternas, los sentidos de la escolarización como vehículo de promoción social también se vinculan a la posibilidad de *desmarcación* de posiciones e identidades sociales de origen.

Aquí nos detendremos en una arista específica de dichas apuestas, que refiere a la denominada *elección escolar*. Su problematización en las últimas décadas, según Orellana *et al.* (2018), cristaliza las transformaciones estructurales del sistema educativo, atravesado por una expansión de la matrícula que coexiste con lógicas de mercado y con una diversificación de la oferta institucional. Este escenario prefigura una transición, desde una asignación de vacantes de carácter pasivo hacia una dinámica de competencia institucional activa, donde la participación familiar se torna determinante en la configuración de las trayectorias. En este marco, la elección no se reduce a un acto administrativo neutral, sino que se erige como un problema central de la sociología de la educación contemporánea, al ser la dimensión donde se producen y reproducen sistemáticamente las desigualdades educativas (Orellana *et al.*, 2018). Este desplazamiento analítico exige trascender la rigidez de las estructuras para examinar al sujeto que elige, comprendiendo que su capacidad de acción está intrínsecamente ligada a las condiciones de posibilidad que el sistema le otorga o le niega.

Bajo esta premisa, la investigación sociológica subvierte el paradigma de la elección racional –aquel que presupone a familias evaluando opciones de manera objetiva mediante criterios de calidad técnica– para proponer, en cambio, una práctica situada y socialmente condicionada. La elección de escuela subsume la desigual distribución de los capitales económico, cultural y social (Orellana *et al.*, 2018; Giovine y Arce Castello, 2024), los cuales prefiguran tanto las jerarquías institucionales como las posibilidades de acceso. Mientras que para las clases medias y altas la elección se constituye como una estrategia de diferenciación y acumulación de ventajas relativas para sostener su posición en circuitos escolares exclusivos, los sectores populares operan bajo márgenes de acción más restringidos por limitaciones materiales y simbólicas. En estos sectores, la búsqueda de escuela no es un acto pasivo, sino que despliega formas de razonamiento y priorización que tensionan la estructura, aun cuando la escuela funcione como un significante que adquiere sentidos diversos según la posición ocupada en el espacio social. De este modo, el ideal de movilidad social se fragmenta en múltiples interpretaciones subjetivas que dependen del capital acumulado y de las expectativas de trayectorias.

Esta dinámica de fragmentación adquiere una densidad particular en el contexto de Argentina y, específicamente, en la ciudad de Córdoba, donde el sistema educativo exhibe una segmentación profunda entre la gestión estatal y la privada. La ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario ha tensionado la oferta, profundizando una lógica de doble selección: mientras las familias intentan ejercer su derecho a elegir, las instituciones implementan sus propios mecanismos de filtrado y distinción. Este fenómeno consolida circuitos educativos diferenciados donde las familias no solo eligen, sino que son activamente elegidas por las instituciones, reforzando la fragmentación del tejido social. Por consiguiente, resulta insuficiente

abordar la escolarización desde un cálculo instrumental; las decisiones se inscriben en densas tramas morales, afectivas y relacionales (Fuentes, 2013) que trascienden la dimensión estratégica para fundar comunidades de sentido. La elección funciona, así, como una práctica de distinción simbólica donde se construyen fronteras sociales entre un nosotros y los otros, garantizando la pertenencia a redes de sociabilidad y la preservación de identidades colectivas específicas.

Esta complejidad se profundiza al incorporar la temporalidad de la elección y la agencia de sujetos tradicionalmente invisibilizados, como las juventudes y las poblaciones en contextos migratorios. La elección de escuela no debe concebirse como un evento puntual o una decisión exclusivamente adulta, sino como una experiencia extendida y constitutiva de la propia vida escolar (Hendel y Maggi, 2022). En este proceso, la agencia juvenil –atravesada por deseos propios, experiencias de discriminación y la búsqueda de pertenencia– tensiona a menudo las decisiones parentales, definiendo el modo en que la institución será habitada. En los contextos migratorios, el acceso y la permanencia se ven fuertemente mediados por redes de parentesco y paisanaje, entendidas como mecanismos socioterritoriales que operan como soportes vitales de las trayectorias. Al desplazar el foco desde la capacidad técnica de elección hacia la habitabilidad de la escuela, se comprende que el proceso de apropiación subjetiva es lo que dota de sentido a la institución. Incluso bajo condiciones de precariedad material, los sujetos resignifican el espacio escolar de manera constante, transformando la elección en una vivencia cotidiana donde la escuela deja de ser solo un destino para convertirse en un territorio transitado, disputado y habitado.

DE SUR A NORTE: UN RECORRIDO POR LAS ESCUELAS DE LA CIUDAD CON PRESENCIA MIGRANTE

En la ciudad de Córdoba, la migración constituye un proceso dinámico que redefine las fronteras simbólicas y materiales de lo urbano. El presente artículo se propone trazar una cartografía crítica a través de cinco instituciones que actúan como arquetipos de la segmentación educativa cordobesa. Recorreremos desde la periferia sur hasta la zona norte, vinculando la geografía urbana con la experiencia subjetiva del estudiante migrante. Este mapa nos permitirá observar cómo el proyecto institucional, la gramática escolar y la materialidad edilicia condicionan las posibilidades de futuro de los jóvenes. Iniciamos este recorrido en la periferia sur, donde la escuela se erige como un baluarte de continuidad y protección frente a un entorno hostil.

PRIORIZAR LA CONTINUIDAD EDUCATIVA: IPEM MARÍA ELENA BARRIONUEVO, LA ESCUELA DEL BARRIO

El Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) María Elena Barrionuevo se encuentra ubicado en Villa El Libertador, un barrio emblemático de radicación histórica de colectivos migrantes regionales, por fuera del anillo de circunvalación

de zona sur. Emplazado estratégicamente cerca de la plaza central y la comisaría, el IPEM María Elena Barrionuevo funciona como un punto de referencia en un barrio que residentes y visitantes suelen estigmatizar bajo el rótulo de la *"peligrosidad"*. La ubicación de una escuela en la periferia muchas veces nos habla de su gramática escolar –esa estructura de reglas, tiempos y espacios que define lo posible dentro de la institución–. En contextos de precariedad, la escuela suele referenciarse como espacio de resguardo o refugio, negociando constantemente su función educativa con las demandas de seguridad del territorio.

La arquitectura del edificio, una estructura de una sola planta que ocupa una manzana completa, es elocuente. El diseño se organiza en torno a un pasillo central de más de cincuenta metros que atraviesa el edificio, con preceptorías distribuidas estratégicamente en los extremos. Esta disposición configura una estructura panóptica orientada al control y la supervisión constante. Siguiendo a Maggi (2021, 2024), el control y la aparente disciplina son valorados por las familias migrantes. La vigilancia es vista como un dispositivo de protección necesario para resguardar a las jóvenes mujeres y a los varones considerados "*menos disciplinados*" de las "*amenazas*" del barrio.

Con una matrícula dinámica de 500 estudiantes distribuidos en veinte cursos, la escuela sostiene un proyecto institucional "*inclusivo*" para jóvenes que llegan con pases por conflictos o repitencia en otras instituciones. Entre la población de origen migrante que allí asiste, predominan los estudiantes de origen boliviano (o hijos de familias bolivianas), junto con casos puntuales provenientes de Venezuela, México y Perú. Sin embargo, esta inclusión suele ser pragmática. El caso de Isaías, estudiante venezolano con una trayectoria fragmentada por Santa Fe y Río Cuarto, es paradigmático. Su presencia en la escuela no responde a una afinidad pedagógica, sino a una estrategia familiar de su madre para garantizar la continuidad educativa en condiciones accesibles, tras fracasar en el sostenimiento de una educación privada técnica. El proceso migratorio familiar tiene por principal fundamento, en su relato, el acceso a mejores posibilidades de estudio, dado que en el colegio privado al que asistía en Venezuela los sucesivos paros le impedían sostener su escolaridad.[9] En los casos como el de Isaías, el IPEM María Elena Barrionuevo no es la "*opción favorita*" o, como es planteado por el joven, *"Si por mí fuera, quisiera ir a otra secundaria donde pueda obtener más estudios"*, visualizando la tensión entre el deseo individual y la urgencia de la escolarización posible. Este control, supeditado a la cercanía y a la búsqueda de refugio en lo público en torno a la accesibilidad, transiciona apenas unos kilómetros hacia el centro, hacia una lógica de mercado en el sector privado de bajo costo.

9 Pese a que el motor del proceso sean las mejores condiciones educativas, las continuas movilidades impactan de manera ambivalente en la trayectoria escolar (Maggi y Hendel, 2019), por ejemplo cuando los múltiples desplazamientos alteran la continuidad educativa debido a que las movilidades no se corresponden con el calendario escolar.

LA APUESTA POR LA ESCOLARIZACIÓN PRIVADA EN UN ENTORNO BARRIAL Y FAMILIAR, EL COLEGIO JOAQUÍN GÓMEZ BAS

En los sectores trabajadores, la elección de la educación privada es una manifestación de la lógica de mercado aplicada a la necesidad de seguridad. El sacrificio económico de pagar una cuota (entre 27 y 33 USD) se convierte en una herramienta de distinción social y una forma de "comprar" un entorno controlado frente al desprestigio percibido de la educación pública.

El Colegio Joaquín Gómez Bas se sitúa sobre una arteria principal cercana a la circunvalación, lo que le otorga una conectividad estratégica. La cercanía de tres líneas de colectivos urbanos e interurbanos es valorada por las familias como una estrategia de seguridad. Al evitar que los estudiantes caminen por las calles internas del barrio para llegar a la escuela, se minimiza el riesgo de asaltos, un factor decisivo en la elección institucional.

Ediliciamente, la escuela se aleja de la monumentalidad: funciona en tres casas contiguas refaccionadas, lo que refuerza un clima de *"familiaridad"* y proximidad intergeneracional. La admisión prioriza a hermanos y parientes, consolidando un esquema donde los trabajadores –docentes y no docentes– suelen ser conocidos o familiares de los fundadores.

A pesar de su ubicación, la matrícula migrante representa el 3%. La gestión de la diversidad es entendida en torno a las Necesidades Educativas Derivadas de la Discapacidad (NEDD), mientras que la identidad migrante es abordada desde eufemismos racializantes.

La Directora define al "papá de esta escuela" como un sujeto "muy presente" que realiza un "sacrificio muy grande" para evitar el "mal ambiente" de lo público. Para Elisa, una estudiante venezolana, y su familia, el colegio fue una estrategia de protección ante el acoso sufrido en el sistema público.

> Pasa que el colegio al que yo iba era bastante raro [...] los que terminan ese primario público siguen en el secundario también, [...] Pero había niñitas que eran raras conmigo, entonces prefirieron cambiarme a otro, y vine a este. Ellas buscaban pelea y decían cosas feas de mí, entonces me molestaba. (Elisa, estudiante de segundo año, 2023)

Financiada por la red familiar extendida (su tío paga la cuota), Elisa busca en el Joaquín Gómez Bas un entorno menos hostil. Esta escuela, sin embargo, no está exenta de situaciones y discursos xenófobos expresados en el uso de gentilicios *"boliviano"* y *"peruano"* como insultos, e incluso las autoridades suelen referirse a los estudiantes migrantes recurriendo a rasgos fenotípicos para referenciarlos (mencionando su *"pelito enrulado"* o su "*color de piel muy moreno"*). Esta búsqueda de distinción y seguridad barrial da paso, en el sector céntrico-sur, a una apuesta más pragmática: la educación técnica como capital de movilidad.

UNA ELECCIÓN FUNDADA EN LA INSERCIÓN LABORAL, LA ESCUELA TÉCNICA ING. LUIS A. HUERGO

Para algunos jóvenes con trayectorias migratorias, la educación técnica es mucho más que una modalidad escolar; es la adquisición de un capital transnacional. El aprendizaje de un oficio trasciende las fronteras, ofreciendo una credencial de inserción laboral que tiene valor tanto en el mercado local como en un posible nuevo destino internacional. Además esta formación cuenta con un atributo valorado entre las familias de colectivos migrantes de sectores populares, que, según Zenklusen (2020), ven en la educación técnica la rigurosidad y disciplina necesaria para formar al futuro proveedor.

El Instituto Provincial de Educación Técnica (IPET) Ing. Luis A. Huergo se ubica en la zona céntrica-sur de la ciudad, ocupando desde los años ochenta las instalaciones de una ex fábrica. La materialidad del edificio –techos altos, estructuras metálicas y amplios galpones– forja una identidad institucional donde "lo primero es el trabajo". Al ingresar, el visitante no se encuentra con un aula, sino con un taller monumental lleno de máquinas y herramientas.

Con orientaciones Automotriz y Electromecánica, y una carga horaria extensa con turno mañana, tarde y noche, se genera un flujo constante de estudiantes que habitan la escuela y la plaza cercana como espacios de socialización. La exigencia técnica produce una marcada disminución escolar: de los nueve cursos de primer año, solo dos llegan a séptimo. La matrícula migrante se compone de jóvenes de origen boliviano, peruanos, paraguayos y cuenta con dos jóvenes que por su excepcional origen suelen ser referenciados constantemente: un joven de procedencia europea y otro, caribeña.[10]

Igor, estudiante proveniente del Caribe, sintetiza esta elección:

> Elegí esta escuela porque escuché que era una escuela técnica y que te enseñaban un montón de cosas. Entonces, por ahí está bueno aprovechar ese tiempo que tenés después de la escuela y quedarte a aprender más cosas. [...] puedo elegir automotor o electrónica y en cualquiera de las dos voy a salir con el trabajo. (Igor, estudiante de segundo año, 2023)

Para él y su familia, el título técnico no es solo para trabajar en Córdoba; es un capital para proyectar una vida profesional en otros países. La formación técnica se percibe aquí como un diferencial que permite a los jóvenes migrantes dejar de ser mano de obra no calificada para convertirse en técnicos con salida laboral inmediata. Esta elección fundamentada contrasta con la "escolarización por descarte" que impera en otras zonas de la ciudad, como ocurre en el sector céntrico.

10 Para asegurar el anonimato no se hace referencia a sus orígenes en términos nacionales.

LA COMODIDAD CÉNTRICA EN UNA ELECCIÓN POR DESCARTE. EL CASO IPEM MIGUEL CANÉ

Al igual que en el caso del anterior IPEM, en el barrio Alberdi, el IPEM Miguel Cané se define como una institución de "*puertas abiertas*", no por un mandato pedagógico innovador, sino por su capacidad de absorber a los estudiantes que el sistema ha segregado. En este IPEM, la disponibilidad de vacantes prevalece sobre cualquier otra variable. Situada sobre una avenida de alta movilidad, la escuela convive con una comisaría y un colegio primario de alta población migrante. En relación con la población estudiantil, recibe a jóvenes de sectores socioeconómicos medios, medios bajos y empobrecidos. Según el director, *la mayoría de los estudiantes provienen de zonas alejadas del barrio Alberdi o del centro*, allí asisten residentes de más de 140 barrios del Gran Córdoba, gracias a su accesible ubicación. La mayoría de ellos emplea el sistema de transporte público, aprovechando la política de gratuidad.

La fachada del edificio, que algunos estudiantes describen como una "*cárcel*" o un *"edificio blindado"*, es una estructura de planta baja y dos pisos. La "Cané" se define en palabras de su director como *"absolutamente inclusiva"*, en parte porque constituye una de las instituciones con mayor proporción de estudiantes migrantes en Córdoba, con un 6,3% de estudiantes nacidos en el extranjero (los peruanos representan el 35% y los venezolanos el 22%, sumando recientemente casos de estudiantes rusos). Esta inserción no supone *"inclusión"*, como aborda la literatura especializada. La siguiente conversación a partir de una entrevista grupal con estudiantes argentinos muestra que la aparente inclusión que destaca el director convive con otros discursos, donde operan gentilicios y categorías estigmatizantes.

> Franco: *El Igna es peruano.*
> Omar: *No boludo, es boliviano.*
> Franco: *Pensaba que era peruano, pero bueno es lo mismo* (risas).
> Angela: *Boludos, Igna es argentino* (risas).
> Franco: *Ahhh, pero tiene una cara de peruano.* (Franco, Omar y Angela, estudiantes de quinto año, 2023)

Por otro lado, esta aparente inserción por parte de estudiantes migrantes en la institución también suele ser el resultado de una elección "*por descarte*". Muchos estudiantes llegan allí tras ser rechazados en otras escuelas o siguiendo la trayectoria de hermanos ya matriculados. Andrés, un joven nacido en Perú, relata que su ingreso fue una decisión parental para simplificar la logística familiar: *"mi hermana estaba acá, me dijeron que viniera… no pude hacer nada"*. Aunque esta institución se aleja de los barrios de residencia, lo que ya supone para las familias migrantes una *"mejor"* apuesta educativa en relación con la elección escolar, el principal capital del IPEM Miguel Cané, después de su ubicación, es la vacante garantizada. Este escenario de supervivencia educativa se rompe abruptamente al cruzar hacia la zona norte.

LA APUESTA POR LA DISTINCIÓN INTERNACIONALISTA, EL CASO DEL COLEGIO WILLIAM SHAKESPEARE

En el extremo norte de la ciudad, la movilidad es un atributo de prestigio. Aquí, los sectores medios-altos y altos habitan circuitos de escolaridad bilingüe que funcionan como engranajes de un sistema educativo globalizado.

El Colegio William Shakespeare se emplaza en una zona de baja densidad, rodeada de barrios cerrados (*countries*) y paisajes verdes. La infraestructura, un antiguo seminario con canchas de suelo sintético y recursos tecnológicos disponibles en los espacios áulicos, refleja un estándar de vida de alta exclusividad. El acceso se realiza a través de vehículos particulares de gama alta; el transporte público es una realidad ajena a este ecosistema. El proyecto educativo es el bilingüismo de doble escolaridad con la obligatoriedad del Bachillerato Internacional (Cambridge y OBI).

Este modelo funciona como un filtro de clase explícito. La cuota mensual ronda los 430 USD, a la que se le suman los trece exámenes internacionales obligatorios, cuyos costos deben abonarse en dólares. La deserción en esta escuela no es pedagógica, sino financiera. En términos de composición de la matrícula, la institución cuenta con una población de 380 estudiantes en el nivel secundario, de los cuales el 3,7% han nacido en otros países. Mayoritariamente oriundos de Estados Unidos, y casos más dispersos de origen europeo (Francia y España) y latinoamericano (México, Uruguay y Chile). A partir de las entrevistas grupales e individuales realizadas, se reconoció que la totalidad de los estudiantes tienen padres profesionales y que en la mayoría de los casos son jóvenes hijos de madre y/o padre argentino/s que han nacido en países extranjeros debido a residencias de sus padres por razones laborales. Para ellos, la migración es una continuidad de privilegios, no una ruptura. La elección de la institución se basa en la experiencia previa en instituciones con Bachillerato Internacional. A su vez, las proyecciones a futuro convergen en la búsqueda de *"mejores oportunidades"* o experiencias formativas y laborales en países extranjeros. Matías, nacido en EE.UU., del primer año del secundario, afirma:

> Mi mamá eligió este cole porque quiere tener una buena educación para mí, y piensa que este cole es muy bueno para eso [...] porque dice que el inglés es una herramienta muy fuerte y te puede ayudar para conseguir mejores trabajos [...] vine acá que me da muy buena educación para la vida y me da muchas oportunidades [...] yo estoy casi decidido que quiero hacer universidad en Estados Unidos. (Matías, estudiante migrante de primer año, 2023)

En este sentido, también la familia resalta la importancia del aprendizaje del inglés como una herramienta para la movilidad internacional. A diferencia de los casos anteriores, aquí el origen extranjero es un activo de *internacionalismo*, y no de desmarcación. Su horizonte es la proyección de estudios universitarios en el extranjero. La escuela cumple aquí su función de producir *ciudadanos del mundo* capaces de circular por el mercado global.

REFLEXIONES FINALES EN CLAVE DE ANÁLISIS

El recorrido de sur a norte por la escolaridad migrante en Córdoba revela un sistema profundamente fragmentado y desigual. En primer lugar, visualizamos que la dimensión de la diversidad no se gestiona como un valor universal, sino que se articula de manera diferenciada según la posición ocupada en el espacio social de la ciudad. En este sentido, la noción de la elección escolar también se encuentra entramada en cómo las instituciones educativas abordan y gestionan la diversidad en torno a la presencia migrante, tensionada entre los procesos de inclusión subordinada (Novaro y Diez, 2011) y la valorización de la migración como un activo de *internacionalismo*. En los sectores populares, la migración es a menudo invisibilizada o racializada mediante eufemismos, y los jóvenes suelen atravesar procesos de *desmarcación* para evitar el estigma. En colegios de élite como el William Shakespeare, a diferencia de lo que resalta la bibliografía sobre experiencias de sociabilidad escolar de población migrante en Argentina, observamos que las proximidades de clases y de movilidad con el resto del estudiantado son más puntos de contacto que de diferenciación, orientados a la producción de *ciudadanos del mundo*. Así, la condición de ciertos extranjeros es entendida como un atributo de cosmopolitismo, siendo menos visibles rastros de xenofobia. Esperamos en futuros trabajos seguir explorando esta dimensión.

Por otra parte, para comprender de qué manera estas desigualdades se inscriben territorialmente, reparamos en las zonas geográficas en las que se emplazan, infraestructura, tipo de gestión y la materialidad de las instituciones, que se articula con los modos en que las familias y jóvenes evalúan y eligen escuelas, a la vez que configura modos diferenciales de habitarlas. En los sectores periféricos del sur, donde se concentran históricamente poblaciones migrantes en contextos de mayor vulnerabilidad, la gramática escolar de la institución que abordamos se encuentra fuertemente atravesada por lógicas de control y supervisión. La disposición espacial de instituciones como el IPEM María Elena Barrionuevo, orientada a la vigilancia, no solo responde a condiciones del entorno, sino que es valorada por las familias migrantes como un dispositivo de protección frente a la *"peligrosidad"* del barrio, y de la falta de control que supone que asistan a instituciones alejadas de las viviendas (Maggi, 2021, 2024). En la elección de escuelas públicas del sur de Córdoba, garantizar la continuidad educativa es una prioridad, aunque se opte por instituciones que se visualizan como transitorias. Aquí la elección no se reduce exclusivamente a la cercanía territorial, sino a las estrategias familiares y evaluaciones sobre las facilidades académicas y educativas. De este modo, la escolarización aparece como parte de procesos más amplios y complejos, en los que la movilidad de jóvenes que vienen con tránsitos migratorios sucesivos, asistencias a varias instituciones previas en los diferentes destinos transitados y expectativas de las familias en relación con la de los jóvenes se tensionan.

En este contexto, incluso la elección de escuelas privadas de bajo costo de la zona, como el Colegio Joaquín Gómez Bas, se inscribe en una apuesta por

garantizar entornos percibidos como *"más seguros y ordenados"*, aun cuando las condiciones materiales no difieran sustantivamente. Asisten a este tipo de instituciones de gestión privada con cuotas accesibles quienes apuestan a lo que consideran una *"mejor educación"*. En parte haciéndose eco del imaginario colectivo que asocia en Córdoba a la educación privada con una opción de mayor calidad (Giovine, 2023), pero también en búsqueda de mejores condiciones de seguridad y tranquilidad en un entorno familiar y cercano. Relacionado al esfuerzo económico que implica esa elección, las expectativas puestas por adultos en los cuidados que consideran debe realizar la institución sobresalen por sobre las exigencias en torno a la calidad académica. Lo académico, así como el proyecto educativo de esta institución, no emergieron en el trabajo de campo como elementos influyentes en la elección de la escuela y la formación desde las familias. Es decir que remiten más a cuestiones vinculares, aspectos de conducta, orden, organización familiar, así como a la distinción respecto a las instituciones públicas.

En cambio, al situarnos en el caso de las apuestas por una educación técnica, como observamos en el IPET Ing. Luis A. Huergo, la materialidad industrial del edificio –herencia de su origen fabril– no solo configura una identidad institucional asociada al trabajo, sino que se articula con la elección de la modalidad técnica como una de las apuestas familiares más nítidas en contextos migratorios. La apuesta es estratégica, y cabe destacar que, a diferencia de lo que vislumbramos en varias de las instituciones educativas, en este caso, la elección de la institución surge de una selección fundamentada en las cualidades que se le destacan a la formación que ofrece y a la inserción laboral que habilita. Para los colectivos migrantes históricos (que a su vez tienen importante presencia cuantitativa) el "título habilitante" se proyecta como una garantía de inserción laboral y estabilidad económica, una seguridad que el bachillerato general no ofrece. Las familias migrantes de origen regional consideran la educación técnica no solo como un trayecto formativo, sino como una estrategia de *"mejora socioeconómica"* (Zenklusen, 2020) en búsqueda de herramientas y conocimientos que permitan el acceso de los jóvenes al mercado laboral en mejores condiciones (y prontamente). Asimismo, algunos estudiantes proyectan la utilización de esta formación técnica no solo en el ámbito local o nacional, sino también como un recurso para pensar trayectorias laborales en otros países, inscribiendo su paso por la escuela en horizontes de movilidad más amplios.

A medida que el recorrido se desplaza hacia zonas centrales como Alberdi, estas lógicas se reconfiguran. La cercanía al centro urbano aparece como un valor en sí mismo, por lo que las escuelas públicas céntricas son priorizadas frente a las opciones públicas de los entornos barriales de residencia, de las que se pretende *"huir"*, haciendo uso de las conexiones disponibles vía transporte público (Maggi, 2021). Sin embargo, esta centralidad no garantiza por sí misma condiciones de escolarización más favorables. El caso del IPEM Miguel Cané resulta ilustrativo en este sentido: allí la accesibilidad y

la disponibilidad de vacantes operan como criterio dominante, configurando una elección por *"descarte"*. Esto convive con una percepción ambivalente por parte de los estudiantes, que describe la materialidad edilicia como cerrada o restrictiva, reforzando la idea de una escuela constituida en un espacio de contención. Algunos jóvenes destacan que esta institución emerge como alternativa disponible tras no haber sido aceptados en otros establecimientos o por ser reconocida como una escuela accesible porque recibe a *"cualquiera"*. En algunos casos, la elección escolar se inscribe en decisiones familiares orientadas a concentrar trayectorias educativas dentro de un mismo establecimiento, porque ya asistían hermanos. La elección de la escuela no responde exclusivamente a decisiones individuales ni a criterios pedagógicos. Para muchos jóvenes migrantes, el ingreso a la Miguel Cané implica incorporarse a un espacio dentro de un campo educativo segregado en términos demográficos y socioeconómicos (Jiménez Zunino y Giovine, 2017), donde la disponibilidad sostenida de vacantes y las redes familiares adquieren un peso decisivo para optar por esta escuela con *"puertas abiertas"*.

Cerrando el recorrido, en el sector norte de la ciudad, el contraste se vuelve más marcado: las instituciones de élite, como el Colegio William Shakespeare, presentan infraestructuras amplias, equipadas y con acceso a recursos tecnológicos, inscriptas en gramáticas escolares con proyección internacionalista. En estos espacios, las trayectorias educativas de jóvenes migrantes se desarrollan en circuitos homogéneos y sin rupturas, donde la experiencia escolar aparece atravesada por la consolidación de posiciones de privilegio, donde la motivación es la circulación global y el acceso a circuitos universitarios internacionales. La adopción del Programa Internacional al que se accede mediante el Bachillerato Internacional tiene un carácter estratégico, ya que el programa se traduce como un engranaje para este tipo de colegios, que les permiten establecerse como una opción más atractiva (Gottau y Mayer, 2021) que refuerza la concepción de la educación como un "medio de acceso a mercados de trabajos más calificados o al circuito internacional de formación superior e intercambio internacional" (Giovine 2023, p. 404). En los relatos estudiantiles aparece reiteradamente la idea de que fueron los padres quienes eligieron, motivados por la propuesta bilingüe, la adherencia al Bachillerato Internacional y la posibilidad de dar continuidad a trayectorias educativas iniciadas en otros países o en otras ciudades. En este marco, la exigencia, la extensión horaria y los costos económicos aparecen resignificados como inversiones a largo plazo, orientadas a ampliar las posibilidades futuras. Este horizonte internacional resulta clave para comprender tanto la elección de la escuela por parte de las familias como la proyección de los propios estudiantes, especialmente en aquellos casos atravesados por experiencias previas de movilidad.

A modo de cierre, pudimos dar cuenta de que la elección de la escuela por parte de la población migrante no se define exclusivamente por la cercanía territorial, sino por estrategias familiares y evaluaciones sobre las facilidades académicas y educativas que hacen jóvenes y sus padres. Muy rápidamente aparece una

diferencia clave entre las instituciones enclavadas en barrios de histórica residencia migrante: en zona sur y Alberdi respecto de lo que sucede en la zona norte. En los barrios de esta última, la presencia estadísticamente también refiere a estudiantes migrantes, pero a diferencia de lo observado en las zonas de radicación histórica y en el centro, al aludir a sectores de orígenes de clase opuestos, se evidencian apuestas educativas y experiencias escolares y de movilidad muy desiguales. En este sentido, observamos que el sistema educativo de la ciudad de Córdoba opera mediante circuitos paralelos que ofrecen formas divergentes de inclusión a la población migrante: mientras algunos jóvenes encuentran en la escuela una plataforma de internacionalización estratégica, otros deben navegar espacios de contención que, bajo una retórica inclusiva, sostienen lógicas de subordinación que reflejan las asimetrías de la sociedad contemporánea.

REFERENCIAS

Beheran, M. (2012). Tratamientos a la población migrante en escuelas de nivel medio de Buenos Aires. *Ánfora*, *19*(32), 49-68.

Bologna, E. y Falcón, M. D. (2016). Migración sur-sur: factores relacionales e inserción segmentada de la población boliviana y peruana en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Estudios Demográficos y Urbanos*, *31*(3), 729-773.

Bologna, E. y Gómez, P. S. (2024). Las metamorfosis sociodemográficas de los flujos migratorios hacia Argentina en los últimos treinta años. *Revista Migraciones Internacionales: Reflexiones desde Argentina*, (10), 1-36. http://hdl.handle.net/11336/262980

Bompadre, J. M. (2009). "Bolivianos y barrios bolivianos: hacia la construcción de espacios simbólicos de violencia". En D. Coronado Arias y A. Emaides (coords.), *Los prismas rotos. La violencia desde una óptica multidisciplinar* (pp. 313-346). Copiar.

Carli, S. (2003). "Educación Pública. Historia y promesas". En M. Feldfeber (comp.), *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (pp. 11-26). Noveduc.

Cerrutti, M. y Binstock, G. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos.* Unicef.

Diez, M. L., Novaro, G. y Martinez, L. (2017). Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación en contextos de migración y pobreza. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, *26*(2), 23-40.

Domenech, E. (2012). *Estado, escuela e inmigración boliviana en la Argentina contemporánea* [Tesis de doctorado]. Universidad de Salamanca. Repositorio Institucional.

Fuentes, S. (2013). Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela. *Cadernos de Pesquisa*, *43*(149), 682-703. https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200015

Giorgis, M. (2000). Urkupiña, la virgen migrante. Fiesta, trabajo y reciprocidad en el boliviano gran Córdoba. *Cuadernos*, (13), 233-250.

Giovine, M. A. (2023). Lo público y la participación política en los colegios de élite en Córdoba, Argentina. En L. Mayer, M. Larrondo, M. Lerchundi, V. Seca y A. Hernández (coords.), *Escuelas secundarias privadas, política y participación: ciudadanías juveniles, voces y acciones* (pp. 399-426). Teseo.

Giovine, M. y Arce Castello, V. (2024). La elección escolar en Córdoba, Argentina. Agencia y condicionamientos en ambos extremos de la estructura social. *Praxis Educativa*, *28*(1), 1-17. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280104

Gómez, P. S. y Sanchez Soria, D. (2017). Cambios y continuidades en la incorporación espacial de los migrantes peruanos en la ciudad de Córdoba, Argentina. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, *25*(50), 133-156.

Gottau, V. y Mayer, L. (2021). En busca del nicho apropiado. Lógicas de acción de las escuelas y el surgimiento de un escenario institucional diversificado. *Papers*, *106*(3), 357-376.

Groisman, L. y Hendel, V. (2017). Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina. *Crítica Educativa*, *3*(3), 5-24. https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.277

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Norma.

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, *8*(15), 9-34. https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/401

Hendel, V. (2020). Cartografías del peligro. Desplazamientos, migración, fronteras y violencias desde la experiencia de los jóvenes en un barrio del Gran Buenos Aires, Argentina (2018-2019). *Historia y Sociedad*, (39), 184-212. https://doi.org/10.15446/hys.n39.82576

Hendel, V. (2024). La situación educativa de los niños, niñas y jóvenes migrantes en la Argentina. *Revista Migraciones Internacionales*, (10), 53-68. http://hdl.handle.net/11336/252493

Hendel, V. y Maggi, M. F. (2022). Mucho más que una elección: Apropiaciones de escuelas secundarias en jóvenes de familias migrantes bolivianas en Argentina. *Runa*, *43*(1), 95-112. https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10056

Jiménez Zunino, C. y Giovine, M. (2017). Terminar el secundario en Córdoba: desigualdad educativa y nivel medio en la última década. *Revista Páginas de Educación*, *10*(2). https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1419

Kessler, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada*. IIPE-Unesco.

Kleidermacher, G. P., Lanzetta, D., Abiuso, F. L., Grunberg, D. A. y Perez Ripossio, R. N. (2020). Miradas de los jóvenes respecto de la discriminación hacia migrantes en la escuela. *Periplos*, *4*(1), 174-199.

Larrondo, M. y Mayer, L. (2023). Participación y ciudadanía en las escuelas secundarias de gestión privada. Notas para el análisis. En L. Mayer, M. Larrondo, M. Lerchundi, V. Seca y A. Hernández (coords.), *Escuelas secundarias privadas, política y participación: ciudadanías juveniles, voces y acciones* (pp. 11-32). Teseo.

Maggi, M. F. (2021). Apuestas educativas como forma de territorialización de familias migrantes bolivianas en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Periplos*, *5*(2), 193-223. https://doi.org/10.24201/edu.v31i3.1511

Maggi, M. F. (2023) "Apuestas educativas." En C. Jiménez Zunino y V. Trpin (coords.), *Pensar las migraciones contemporáneas: categorías críticas para su abordaje* (pp. 31-40). Teseo.

Maggi, M. F. (2024). Procesos de identificación de "jóvenes en movimiento" en contextos escolares de Córdoba, Argentina. *Desidades*, (39), 137-155. https://doi.org/10.54948/desidades.v1i39.61410

Maggi, M. F., Sciolla, P., Pérez, E., Jiménez, C. y Rodríguez Roch, E. (2022). *Los inmigrantes en el sistema educativo cordobés (2017-2019)*. Centro de Estudios Avanzados.

Maggi, M. F. y Hendel, V. (2019). Experiencias escolares desde el prisma del desplazamiento. *Temas de Antropología y Migración*, (11), 11-35.

Maggi, M. F. y Hendel, V. (2022). Relaciones intra e intergeneracionales de jóvenes en movimiento con familias migrantes (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *20*(3), 1-24.

Magliano, M. J., Perissinotti, M. V. y Zenklusen, D. (2014). Estrategias en torno a las formas de apropiación y organización del espacio en un "barrio de migrantes". *Estudios Demográficos y Urbanos*, *29*(3), 513-540.

Mayer, L. (2020). "Educación para todos y propuestas para pocos". En L. Mayer, M. Lerchundi y M. I. Domínguez (eds.), *Infancias, juventudes y desigualdades: experiencias, procesos, espacios*. Clacso.

Novaro, G. (2019). Migración boliviana y escuela secundaria en Argentina: reflexiones en clave intercultural. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, *3*(2), 111-131.

Novaro, G. y Diez, M. L. (2011). "¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación?" En C. Courtis y M. Pacecca (comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales* (pp. 37-57). Editores del Puerto y ADC.

Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C. y Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 1-19. https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230007

Penchaszadeh, A., Nicolao, J. y Debandi, N. (2021). *Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos de las personas migrantes y refugiadas venezolanas*. R4V.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Southwell, M. (2013). "El formato escolar en cuestión". En M. Pini, S. M. Más Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello y G. Asprell (coords.), *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* (pp. 91-112). Aique.

Taruselli, M. E. (2020). "¿Por qué me tratan así? No quiero ir, prefiero no ir". *Runa*, *41*(1), 211-227.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina. *Propuesta Educativa*, *1*(29), 63-71.

Tiramonti, G. (2005). La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. *Pro-posições*, *16*(3), 53-74.

Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar*. Homo Sapiens Ediciones.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). La educación de las elites. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *2*(2), 161-164.

Zenklusen, D. (2020). “Quiero seguir estudiando para ser alguien”: análisis de las trayectorias educativas de jóvenes peruanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *18*(2), 1-27. https://doi.org/10.11600/1692715x.18203

Recepción: 07/04/2026
Aceptación: 24/06/2026

Paula Alejandra Serrao*

"¿Qué ves cuando me ves?" Los inspectores escolares argentinos y la fascistización de las escuelas italianas de Buenos Aires[1]

RESUMEN

El trabajo analiza por qué el proceso de fascistización de las escuelas italianas en la ciudad de Buenos Aires, iniciado en 1923 y reforzado en los años treinta, no fue denunciado por la Inspección General de Escuelas Particulares, que solo intervino más decididamente desde 1938/1939. Con un enfoque transnacional y una metodología cualitativa, el estudio se apoya principalmente en documentación del *Archivio Storico-diplomatico del Ministero degli Affari Esteri*, el archivo de la Asociación "Unione e Benevolenza", el Centro Nacional de Información y Documentación Educativa y el Archivo General de la Nación.

PALABRAS CLAVE

Fascismo • escuelas italianas • inspectores argentinos

"What do you see when you see me?" Argentine school inspectors and the fascistization of Italian schools in Buenos Aires

* Doctora en Educación y licenciada (*laurea magistrale*) en Historia por la Università di Torino (Unito), magíster en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y profesora en Historia por el Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Enseña e investiga en Unito. En 2026 publicó *¿Qué es eso, pues, de educar italianamente? Le scuole italiane di Buenos Aires, tra idealità nazionalistiche ed effettivi processi scolastici (1866-1943)* (Pensa Multimedia). Filiación: Università di Torino, Italia. Correo electrónico: paulaalejandra.serrao@unito.it

1 Una primera versión del trabajo fue presentada en las XXIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 2025.

ABSTRACT
This paper examines why the process of fascistization of Italian schools in the city of Buenos Aires, which began in 1923 and intensified in the 1930s, was not denounced by the General Inspectorate of Private Schools, which only intervened more decisively from 1938/1939 onward. Using a transnational approach and a qualitative methodology, the study draws primarily on documents from the Historical Diplomatic Archive of the Ministry of Foreign Affairs, the archive of the "Unione e Benevolenza" Association, the National Center for Educational Information and Documentation, and the National Archives.

KEYWORDS
Fascism • Italian schools • Argentine inspectors

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, desde diversos campos –historia de las migraciones, historia del colonialismo italiano, historia de la diplomacia cultural e historia de la educación, etc.– se ha profundizado el estudio de la red de escuelas italianas en el extranjero, cuyos orígenes se remontan a mediados del siglo XIX (Pongiluppi y Serrao, 2024). Sin embargo, estas investigaciones no siempre entablan un diálogo sostenido con la historia de la educación, en particular con la de los países receptores. Esta tendencia se vuelve especialmente visible en los trabajos referidos al *Ventennio fascista*, más próximos a la historia política o a la de las relaciones diplomático-culturales internacionales. Al privilegiar a las escuelas como agentes culturales del fascismo en el exterior, suelen dejar en segundo plano sus dinámicas específicamente educativas.

Ello supone desatender que la lógica del sistema educativo, con sus temporalidades y formas de funcionamiento específicas, no se corresponde linealmente con las dinámicas sociales ni con la política nacional e internacional. Además, este enfoque deja de lado interrogantes relevantes, ya que las experiencias educativas de las poblaciones migrantes se configuraron en interacción con la sociedad receptora y con su sistema educativo.

En este sentido, la investigación doctoral en la que se inscribe este trabajo, sobre la historia de las escuelas italianas de la ciudad de Buenos Aires (1866-1943) (Serrao, 2026), permitió no solo comprender con mayor precisión el funcionamiento del sistema educativo argentino –del cual dichas escuelas formaban parte–, sino también formular nuevos problemas de investigación. Entre ellos, destaca el de las inspecciones estatales y la tardía reacción oficial frente al proceso de fascistización de las escuelas italianas. Este problema remite, a su vez, a otros interrogantes: de qué modo era percibido el fascismo por parte de los inspectores, cómo era representada la población italiana y cómo operaba, en términos concretos, el sistema de inspección. Dado que los estudios sobre las inspecciones

escolares se han concentrado sobre todo en el período 1870-1920 (Southwell y Manzione, 2023) y en el ámbito estatal (Silveira, 2018), este trabajo busca aportar a un campo todavía poco explorado.

El artículo adopta una perspectiva transnacional (Fuchs y Roldán Vera, 2021) y se basa en documentación editada e inédita del *Archivio Storico-Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri* (Asmae), del archivo de la Asociación "Unione e Benevolenza" (AUB) de Buenos Aires, del Centro Nacional de Información y Documentación Educativa y del Archivo General de la Nación (AGN). Las fuentes en italiano fueron traducidas por la autora. Se utilizaron herramientas de inteligencia artificial solo para mejorar la redacción y apoyar la búsqueda bibliográfica; el análisis, la interpretación y la escritura son de exclusiva responsabilidad de la autora.

LAS ESCUELAS ITALIANAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

DE LOS ORÍGENES A LA GRAN GUERRA

En 1856, el 36% de la población de la ciudad de Buenos Aires era migrante, y los italianos constituían el grupo más numeroso (12%) (Devoto, 2006, pp. 64-70). Ese peso demográfico favoreció la creación de numerosas Asociaciones Italianas de Ayuda Mutua (AIAM), destinadas a cubrir carencias del Estado –como la asistencia médica y la previsión social– y, al mismo tiempo, a funcionar como espacios de sociabilidad étnica (Devoto, 2006, pp. 165-191).

A partir de 1866, algunas AIAM comenzaron además a fundar escuelas. Ello respondió a varios factores: la escasa oferta de educación primaria en la ciudad (Favero, 1984), que solo podía albergar a unos seis o siete mil niños sobre una población escolar de aproximadamente 45.000 (Zorrilla, 1888, p. 435); el interés por transmitir a las nuevas generaciones la lengua y la cultura italianas, reconfiguradas en el contexto migratorio; y la voluntad de las élites italianas de afirmarse como referentes de una "colonia" más instruida, homogénea y ordenada, pese a sus persistentes diferenciaciones internas (Serrao, 2026, pp. 30-97).

En un primer momento, la enseñanza se ajustó casi exclusivamente a los programas italianos, lo que además permitía obtener un pequeño subsidio del Estado italiano, en dinero o en material escolar. Sin embargo, sus promotores –y también las familias– comprendieron pronto la necesidad de incorporar contenidos vinculados con la Argentina. Por un lado, porque los niños crecían y se desenvolvían en la sociedad argentina, más que en la perspectiva de un eventual retorno a Italia; por otro, porque muchos de ellos serían ciudadanos argentinos por nacimiento. Debían, por tanto, conocer la lengua, las normas, los derechos y las obligaciones del país de residencia, sin renunciar necesariamente a sus vínculos culturales y de pertenencia con Italia.

Por eso, el Primer Congreso Pedagógico Italiano (1881) incorporó al currículo las materias de español, instrucción cívica, historia y geografía argentinas. Ello

no impidió, sin embargo, la conocida polémica que Sarmiento sostuvo con los diarios italianos de la ciudad a raíz de la propuesta del Congreso de "educar italianamente", apoyada además en la histórica crítica del "Padre del aula" a la falta de naturalización de los migrantes en la Argentina (Serrao, 2026, pp. 99-135). Con todo, la controversia permaneció en gran medida circunscripta al plano periodístico. Por un lado, los dirigentes de las escuelas italianas procuraban sostener vínculos cordiales con las autoridades educativas; por otro, estas últimas tampoco se encontraban en condiciones de clausurarlas, en cuanto necesitaba de la colaboración del sector privado para funcionar. Como sostenía en 1888 el presidente del Consejo Nacional de Educación (CNE), Benjamín Zorrilla (1888), las escuelas italianas habían contribuido –y continuaban contribuyendo– a la escolarización de una porción significativa del alumnado de la capital. Debidamente reguladas, podían colaborar con el progreso del país.

No obstante, entre fines de la década de 1880 y comienzos de la de 1890 la controversia periodística se reactivó como resultado de la convergencia de diversos factores. Por un lado, se volvía cada vez más evidente que el Estado italiano, en el marco de una política exterior más agresiva, comenzaba a concebir las escuelas en el extranjero como un instrumento de proyección política y comercial (Barausse, 2022, pp. 90-111). Por otro, el incremento de los flujos migratorios alimentaba percepciones de "ahogo" y temores frente a una eventual "desintegración nacional". En ese contexto, fue consolidándose una concepción exclusivista de la nación argentina, imaginada y deseada como culturalmente homogénea (Bertoni, 2001).

En esa cosmovisión, la propuesta educativa italiana difícilmente podía encontrar legitimidad: aunque afirmaba su compromiso con la formación de ciudadanos argentinos, también aspiraba a que estos no olvidaran la cultura italiana de origen. Esta reivindicación se sostenía, a su vez, en la idea de que los italianos habían contribuido al progreso de la Argentina mediante su trabajo y la difusión de una cultura civil. ¿Por qué, entonces, debían renegar de ese legado y quedar absorbidos sin más por lo argentino?

Pero los tiempos habían cambiado: los migrantes ya no eran vistos solo como portadores de progreso, sino también como un posible peligro para la unidad nacional, la soberanía y la paz social, en tanto supuestos vehículos de ideologías "exóticas", como el socialismo y el anarquismo. En ese marco, Ricardo Rojas (2011, pp. 214-215) sostuvo que las escuelas italianas funcionaban como un vector de colonialismo, incompatible además con la tradición argentina, su lengua y su "raza".

Paralelamente, se consolidó el proyecto de una escuela pública argentina más extendida y con una finalidad explícitamente nacionalizadora. Ello contribuyó a que la matrícula de las escuelas italianas de la capital, que a comienzos de la década de 1880 superaba el 10% de la población escolar de la ciudad, cayera hacia fines de siglo a alrededor del 1,5%. La principal causa fue la expansión de la educación pública, a la que concurría la mayoría de los hijos e hijas de italianos, aunque también incidieron el crecimiento de la oferta salesiana, el acelerado proceso de integración de la población italiana en la sociedad porteña y la crisis económica de las AIAM. El inicio de la Gran Guerra y la disminución de

las migraciones agravaron la situación: aunque se intensificó el fervor patriótico de una parte de la comunidad italiana, ello no se tradujo en un aumento de las inscripciones (Serrao, 2026, pp. 137-187).

DE LA GRAN GUERRA AL FASCISMO

Tras la Gran Guerra, la sociedad italiana experimentó transformaciones de gran alcance. La crisis económica, el desencanto ante los resultados del conflicto, el temor a una revolución comunista y la pérdida de confianza en la democracia liberal-parlamentaria contribuyeron a generar un clima de inestabilidad que el fascismo logró capitalizar. En ese contexto, en 1919 se conformaron los *Fasci di combattimento* bajo el liderazgo de Benito Mussolini, exsocialista desplazado hacia posiciones nacionalistas y autoritarias. La transformación del movimiento en partido en 1921 consolidó su pretensión de erigirse en una salida radical a la crisis, orientada a restablecer el orden y la supuesta grandeza nacional.

El ascenso de Mussolini se apoyó en una progresiva ocupación coercitiva del espacio institucional, acompañada por el ejercicio sistemático de la violencia. Después de que Vittorio Emanuele III le encomendara la formación de gobierno, el fascismo desplegó una rápida secuencia de consolidación del poder que, a lo largo de la década de 1920, condujo a la instauración de una dictadura y, en los años treinta, a la configuración de un régimen con pretensiones totalitarias (Gentile, 2002). Este proceso tuvo importantes repercusiones en el campo educativo, donde se promovieron transformaciones de alcance estructural.

En 1922 fue nombrado ministro de Instrucción Pública el filósofo Giovanni Gentile, quien impulsó una reforma que reconfiguró de manera sustantiva el sistema educativo. La densidad del entramado político-cultural de la reforma y la distancia entre su formulación teórica y su aplicación concreta vuelven improcedente cualquier lectura unívoca. Su relación con el fascismo, de hecho, ha dado lugar a debates historiográficos relevantes: la tendencia a considerar la escuela como "el talón de Aquiles de un totalitarismo imperfecto" habría favorecido, según Galfré (2000, p. 9), una distinción algo artificial entre el carácter autoritario de la reforma y un supuesto contenido liberal. En realidad, arraigada en el neoidealismo de comienzos del siglo XX, la reforma incorporó componentes de un nacionalismo de posguerra afín a la visión política del fascismo: centralización administrativa, eliminación de la electividad en los órganos de gobierno, y una concepción jerárquica y nacionalista de la educación, etc. (D'Arcangeli, 2024).

Tras la salida de Gentile en 1924, los gobiernos posteriores afianzaron la subordinación de la escuela a las demandas del Estado. Un repaso sintético por la política escolar de los años veinte debería incluir, por ejemplo, la creación de la *Opera Nazionale Balilla* (ONB) en 1926, destinada a inculcar valores fascistas e introducir una formación paramilitar para niños y jóvenes; la adopción del *Testo unico dello Stato* en 1929, marcado por la superposición entre los conceptos

de "fascismo" y "nación"; y la fundación del *Ministero dell'Educazione Nazionale* (1929), orientado a la construcción de una escuela capaz de formar al "hombre nuevo" (cfr. Gabrielli y Montino, 2009).

En paralelo, el régimen implementó disposiciones específicas para la red de escuelas italianas en el exterior: fijó programas alineados con los del Reino, reorganizó y centralizó la administración, incorporó la enseñanza religiosa (1924), elaboró libros únicos para la red, etc. La fascistización de estas escuelas expresaba la voluntad de encuadrar políticamente a los emigrados mediante el control de sus instituciones y de proyectar influencia en los países receptores (Pretelli, 2010).

Sin embargo, la política propagandística del fascismo en Argentina (Fotia, 2019) encontró en Buenos Aires obstáculos significativos para arraigar en el conjunto de los italianos, logrando adhesiones más visibles sobre todo en sectores de su élite (Newton, 1995). Baste recordar que el *dopolavoro* se mantuvo en torno a los 12.000 miembros y el *fascio* nunca superó los 4.000 afiliados (Zanatta, 2003, p. 146). En definitiva, aun cuando el fascismo podía reactivar el orgullo nacionalista de migrantes con frecuencia discriminados en las sociedades de acogida, en Buenos Aires las nuevas generaciones tendían a definirse más como "argentinas" que como "italianas". A ello se sumaban el freno representado por la tradición laica y republicana de muchas AIAM, así como el influjo de exiliados socialistas, comunistas y anarquistas llegados a la ciudad (Fanesi, 1994).

No obstante, en el ámbito educativo estas limitaciones fueron superadas mediante el control político gradual de la "Pro Schola", una institución fundada en 1911 para centralizar la gestión didáctica y administrativa de las escuelas italianas de la capital. A diferencia de otras instituciones italianas más reticentes al fascismo, la "Pro Schola" fue rápidamente subordinada gracias a su dependencia del consulado, alineado con el nuevo orden político italiano, y al apoyo de la élite italiana, que mostraba una mayor adhesión al régimen. De este modo, ya en 1923 la "Pro Schola" impulsó una reorganización de las escuelas italianas, confiada a un nuevo director didáctico, Camillo Ferraro, un maestro calabrés, llegado a Buenos Aires en 1922 por motivos familiares vinculados a la salud de su esposa argentina.

Durante su gestión (1922-1931), Ferraro despidió a todos los docentes y abrió un concurso para reemplazarlos por maestros graduados de las escuelas normales italianas y autorizados por el CNE para dictar las materias Instrucción cívica, Español, Historia y Geografía argentinas. Las pocas maestras nacidas en Argentina provenían de familias de origen italiano. Asimismo, creó un museo pedagógico y una biblioteca magistral, introdujo conferencias pedagógicas para lograr uniformidad en los métodos de enseñanza, alineó los programas a la orientación de la reforma Gentile y limitó el uso de manuales escolares, al considerar que volvían la enseñanza árida, insuficiente y poco creativa.

Más tarde, en sintonía con la política educativa del MAE, redujo el número de escuelas, conservando solo las "mejores", con el fin de destinar esos fondos a nuevas instituciones educativas orientadas a la élite italiana, como la *Scuola Modello* y la *Casa dei bambini*, inauguradas en 1927 en el próspero barrio de Palermo. Las escuelas, perfectamente equipadas, pretendían competir con las otras escuelas

extranjeras presentes en la ciudad (inglesas, alemanas y francesas). La iniciativa fue bien recibida en el ambiente argentino, sobre todo en lo que respecta a la *Casa dei bambini*. Sin embargo, las inscripciones estuvieron muy por debajo de las expectativas de Ferraro, quien atribuyó el fenómeno al retraso con que habían llegado las maestras montessorianas y al escaso entusiasmo de los italianos ricos de la ciudad, que seguían prefiriendo la opción pública (Associazione Pro Schola, 15/12/1927).

Por último, a mediados de la década de 1920 creó las organizaciones juveniles fascistas (*Balilla* y *Piccole Italiane*), que funcionaban en colaboración con el *dopolavoro* y el *fascio*, y los programas comenzaron a impartirse "teniendo especial cuidado de poner de relieve todo aquello que pueda dar idea del progreso alcanzado por nuestro país, en todos los ámbitos de la vida económica y social, bajo el gobierno fascista" (Embajada Italiana en Buenos Aires, febrero de 1929). Además, en repetidas ocasiones Ferraro solicitó al MAE un "aparato cinematográfico" con el fin de "dar a conocer a los alumnos de todas estas escuelas italianas la maravillosa renovación de nuestro país, los sacrificios de la guerra, las bellezas de nuestro suelo" (Ferraro, 21/12/1928). Hacia fines de la década, el retrato del Duce ya colgaba en todas las aulas italianas (Serrao, 2026, pp. 206-213).

La reforma, sin embargo, generó resistencias. En 1923, tres AIAM con una fuerte tradición laica y liberal (*Mutualità e Istruzione*, *Italia Unita* y *Colonia Italiana*) rechazaron la Circular italiana Nº 105 (1922), que imponía el crucifijo en las aulas, y por ello perdieron el subsidio del MAE. Más tarde, la prensa antifascista las apodó "Scuole Libere", en tanto quedaban al margen del control consular. Si bien mantuvieron una retórica apolítica –típica de las AIAM porteñas–, estas escuelas fueron construyendo gradualmente una alternativa educativa italiana de orientación laica y democrática, que en las décadas de 1930 y 1940 ya expresaría con mayor nitidez la impronta antifascista de su comunidad (Serrao, 2026, pp. 213-217 y 264-277).

A comienzos de la década de 1930, la "Pro Schola" gestionaba apenas tres escuelas, con unos 360 estudiantes. En ese contexto crítico, y en el marco de una política exterior cada vez más agresiva y centralizada, el MAE decidió reorganizar la red escolar y encomendó su conducción a un contingente de docentes "gubernamentales", seleccionados y contratados en Italia. Entre ellos había antiguos *camicie nere* de la época de la Marcha sobre Roma, maestras con experiencia en la red de escuelas italianas en el extranjero –incluidas sedes prestigiosas como las de Egipto– y egresados de la *Accademia Fascista dell'Educazione Fisica*.[2] En total, unos 17 docentes arribados en distintas tandas trabajaron para elevar la calidad educativa, atraer estudiantes y reforzar el encuadramiento político de las escuelas mediante la adopción de los ideologizados *testi unici*, la intensificación de los rituales fascistas, la realización de conferencias políticas en instituciones italianas de la ciudad, el fortalecimiento de la propaganda curricular, etc. (Serrao, 2026, pp. 227-257).

2 Fundada durante el régimen para formar tanto docentes de Educación física como futuros dirigentes de la ONB.

LAS INSPECCIONES ESCOLARES

Hasta la sanción de la primera Constitución nacional –que reconoció el derecho de todos los habitantes a aprender y enseñar–, las escuelas particulares funcionaron en un marco legal difuso, lo que las hacía especialmente vulnerables a las decisiones de los gobiernos provinciales (Silveira, 2018, p. 172).

La situación comenzó a cambiar en la década de 1880, cuando, afirmadas las bases del Estado nación, se abrió entonces una etapa dirigida a organizar y fortalecer un sistema escolar nacional destinado a formar una ciudadanía "civilizada" y respetuosa de las instituciones. En ese contexto, en 1884 se sancionó la Ley Nº 1.420 de Educación Común, que estableció una enseñanza gratuita, gradual y obligatoria, y dispuso que la instrucción religiosa se dictara fuera del horario escolar. También reconoció como actores válidos del sistema a las escuelas privadas, que en la ciudad de Buenos Aires representaban alrededor del 40% de los establecimientos de nivel primario y escolarizaban a un tercio del alumnado (Silveira, 2018, p. 165). Además, fijó contenidos mínimos obligatorios para todas las escuelas –como el español, la educación cívica, la historia y la geografía argentina– e instituyó controles a cargo de inspectores estatales para supervisar la higiene escolar, la infraestructura, la matriculación y los contenidos impartidos (Artículos 4, 6, 70, 71 y 72).

Hacia fines del siglo XIX, sin embargo, el CNE lamentaba los artilugios usados por las escuelas particulares para evitar las inspecciones, como suspender una lección empezada o pasar a hacer ejercicios gimnásticos o mecánicos "que ocultan lo baladí de la enseñanza intelectual" (CNE, 1892, pp. 373-374). Además, en sintonía con el clima político nacional, los informes de los inspectores se tornaron cada vez más críticos sobre la enseñanza de las materias nacionales en las escuelas italianas:

> En las escuelas italianas se habla exclusivamente el italiano, y he observado que, si bien tienen por base la instrucción, tienen por fin único y principal el ensalzar la Italia, sus hombres y sus hechos. De geografía, historia y lengua nacional no saben nada: recién dicen los directores que van a empezar los cursos de esas asignaturas. Esto no debería continuar así, pues es contrario a los intereses nacionales y a los intereses personales de los alumnos [...] (Sanchez Mendoza, 1897, p. 447).

A comienzos del siglo XX, la consolidación de la escuela pública permitió intensificar el control sobre el sector privado mediante una nueva normativa destinada a asegurar que estas instituciones se adecuaran a lo establecido por la Ley Nº 1.420 (Silveira, 2018, pp. 174-178). Ese reforzamiento de la supervisión se inscribió, además, en una política educativa crecientemente nacionalista, como la impulsada por la gestión de José María Ramos Mejía al frente del CNE (1908-1913)[3] (cfr. Lionetti, 2007, pp. 228-238).

3 Aunque el voto obligatorio masculino y el servicio militar buscaron nacionalizar a las segundas generaciones de inmigrantes, fue la escuela el principal instrumento de formación de la identidad nacional argentina.

Así, en 1908 se endurecieron las prácticas de validación de títulos extranjeros y se estableció que las materias de Instrucción cívica, Historia y Geografía argentinas debían ser dictadas por argentinos (en 1910 se habilitó también a los naturalizados), mientras que el español debía ser enseñado por maestros nacidos en un país hispanohablante o con un dominio práctico de la lengua. Las escuelas italianas trataron de esquivar y posponer la aplicación de esta normativa, y en algunos casos algunos docentes italianos se naturalizaron con el fin de obtener la nacionalidad argentina y evitar así la sanción del CNE (Serrao, 2026, pp. 167-172).

Por otro lado, ese mismo año se dispuso que todas las escuelas privadas debían celebrar las fiestas patrias vinculadas a la independencia argentina, adoptar los programas nacionales e informar a las autoridades sobre los horarios y los libros utilizados. Las escuelas italianas se ajustaron a la normativa y se preocuparon por recordar a los inspectores argentinos que no eran "antiargentinas": en el libro de visitas de la "Operai Italiani" podría leerse la siguiente anotación institucional: "los padres italianos, si bien desean conservar en sus hijos el sentimiento italiano y la propia lengua, no por ello pretenden crear y educar extranjeros dentro de su patria" (Unione Operai Italiani, 1909-1919, p. 3).

Por último, en 1909 se creó la Inspección General de Escuelas Particulares (IGES), específicamente dedicada a la supervisión de las escuelas privadas, compuesta por un jefe, un inspector técnico general, nueve inspectores auxiliares y un secretario. Se trataba de un pequeño grupo de docentes, encargado de supervisar a aproximadamente 400 escuelas privadas que, a diferencia de los inspectores de las escuelas públicas, no contaba con intelectuales o políticos de relevancia nacional (Silveira, 2018, p. 179).

A tales limitaciones se sumaba que, tras la gestión de Ramos Mejía, el ímpetu nacionalista tendió a atenuarse. Por ello, los informes de inspección comenzaron a circunscribirse a los aspectos técnicos que la reglamentación establecía como objeto de observación: el estado de los edificios, el mobiliario escolar, los materiales de enseñanza, la higiene, las estadísticas, las habilitaciones, la disciplina y los métodos de enseñanza (CNE, 1937, pp. 236-237). En general, estos informes carecían de una reflexión más profunda sobre la adecuación –o no– de los establecimientos al proyecto educativo nacional.

El fenómeno reflejaba, además, el proceso de diferenciación que, desde inicios del siglo, se venía consolidando entre los saberes técnicos y pedagógicos y las funciones políticas del sistema educativo (Dussel, 1995; Legarralde, 2007; Southwell y Manzione, 2023). Esta dinámica impulsaba la profesionalización del cuerpo de inspectores y la complejización de sus competencias, lo que los legitimaba para supervisar y, en ciertos casos, corregir a los docentes. Al mismo tiempo, reforzaba su distanciamiento respecto de sus superiores políticos y también de otras instancias de control, como las inspecciones de los distritos escolares integradas por padres de familia.

En la década de 1920, en el marco de un sistema público más estructurado y de un fortalecimiento de los controles formales sobre el ámbito privado, la peligrosidad atribuida a las escuelas particulares perdió resonancia en los discursos

de los distintos presidentes del CNE, que tendieron más bien a subrayar su contribución a la alfabetización de la población (Silveira, 2018, pp. 184-187). Solo Ernesto Calesia (1923-1925) advirtió que dichos controles eran más nominales que efectivos. Asimismo, se observa una merma en los informes de inspección que, si bien puede obedecer a cuestiones metodológicas,[4] también resulta sintomática de este cambio.

Sobre las escuelas italianas, que para entonces ya habían iniciado su fascistización, solo se tiene conocimiento de las denuncias formuladas contra la escuela italiana de La Plata por la inspectora María Teresa Cuello entre 1926 y 1927 (Cimatti, 2024, pp. 8-9). En su primer informe, la inspectora expresó objeciones tanto frente a la vulneración del principio de laicidad, que a su juicio suponía la presencia de crucifijos en las aulas italianas, como ante la ausencia de símbolos patrios argentinos. A partir de estas observaciones, la Dirección General de Escuelas de la provincia intimó al establecimiento y lo advirtió sobre la eventual revocación de su reconocimiento oficial. En abril de 1927, Cuello reiteró sus denuncias respecto de la persistencia de incumplimientos de la normativa argentina, lo que llevó a la Dirección a elevar la cuestión al CNE. No obstante, en informes posteriores elaborados a lo largo de ese mismo año, la propia inspectora admitió que, desde el punto de vista técnico-pedagógico, la escuela de La Plata se ajustaba a las disposiciones vigentes, de modo que el núcleo del conflicto remitía más bien a una dimensión política. La ausencia de argumentos técnicos sólidos terminó por debilitar la denuncia y, hacia fines de 1927, el CNE resolvió desestimarla, pese a las protestas de la prensa local, que calificaba a estas escuelas como expresiones del "imperialismo fascista".

En la ciudad de Buenos Aires, por su parte, la prensa italiana antifascista reclamaba que el CNE actuara también sobre las escuelas de la "Pro Schola". En noviembre de 1927, "L'Italia del Popolo" denunciaba con dureza que mientras en la Provincia las autoridades habían denunciado la situación y procuraban remediarla, en Buenos Aires "no solo se cierran los ojos, sino que incluso se llega a favorecer a las escuelas fascistas" (*L'Italia del Popolo*, 12/11/1927). Para el diario, esta aquiescencia resultaba inadmisible y revelaba, cuanto menos, "incomprensión" por parte de ciertos funcionarios. Desde esta perspectiva, el fascismo aparecía como una fuerza esencialmente "antiargentina", no solo por su desprecio hacia la emigración, concebida como un "mal", sino también por su pretensión de extender la injerencia del gobierno italiano sobre suelo argentino.

En ese marco, las escuelas italianas eran presentadas como vehículos de una amenaza política y cultural para la república: encarnaban una combinación

4 Hasta fines del siglo XIX, *El Monitor de la Educación Común*, dirigido principalmente a los altos funcionarios del sistema educativo, publicaba los informes de los inspectores. Con posterioridad, la revista comenzó a orientarse hacia la formación de maestros y, en consecuencia, se modificaron los contenidos priorizados (Finocchio, 2009), lo que podría explicar la desaparición de dichos informes de sus páginas. De todos modos, el Archivo Intermedio del AGN tampoco conserva una cantidad significativa de estos materiales.

peligrosa de imperialismo, dictadura y culto a un partido y a una patria extranjera. Pero ¿por qué las autoridades no intervenían? Una de las explicaciones ofrecidas por el periodista y médico "Alfa" apuntaba a las estrategias de disimulo desplegadas por las propias escuelas durante las inspecciones. En una nota de 1927 afirmaba que los establecimientos atenuaban su impronta ideológica cuando se anunciaba la llegada de inspectores argentinos. Según relataba, una alumna le habría contado en su consultorio: "cuando viene el Inspector del país, se avisa antes, y entonces está prohibido extender el brazo". En una ocasión, sin embargo, los niños no habrían comprendido la naturaleza de una visita y algunos realizaron igualmente el saludo fascista; ante ello, "el hombre rió" (*Alfa*, 2/6/1927). Más que desconocimiento, entonces, estos episodios parecen sugerir la escasa importancia que las autoridades atribuían al problema. En la misma línea, tampoco se registran intervenciones particulares en 1929, cuando una sede de la "Pro Schola" apareció cubierta de carteles antifascistas en la noche previa a su inauguración.

El mal funcionamiento de las inspecciones, encargadas a un pequeño número de funcionarios y centradas sobre todo en aspectos técnicos, puede explicar en parte este fenómeno. Pero también resulta pertinente preguntarse qué significado atribuían las autoridades a un régimen político nuevo y geográficamente distante. ¿Era percibido, en un primer momento, simplemente como un gobierno extranjero más, lo que volvía legítimo que las escuelas italianas lo celebraran? Aunque en pocos años el fascismo ofreció pruebas suficientes de su carácter dictatorial –advertido tempranamente como tal por el arco antifascista–, la Argentina se encontraba lejos de ese escenario. Incluso entre quienes estaban más imbuidos del fenómeno, este tendió a refractarse de manera singular: muchos italianos fascistas lograban combinar de forma peculiar su adhesión al régimen con la defensa de ciertas libertades civiles, e incluso, en algunos casos, con una valoración positiva de la democracia, así como con el deseo de que la relación entre Italia y Argentina se fundara en un intercambio recíproco y no colonial (Aliano, 2012). A su vez, a pesar de la simpatía o admiración de varios nacionalistas criollos por el fascismo, este tendía a ser reinterpretado en función de las necesidades del contexto local, que lo veía más como una inspiración que como un modelo a importar lisa y llanamente (cfr. Devoto, 2002, pp. 107-278; Finchelstein, 2010).

Por otra parte, ¿qué peso pudo haber tenido la imagen de la pedagogía italiana –o de algunos de sus principales exponentes– en la mirada que los inspectores construían sobre estas escuelas? En el período analizado se inició un proceso de internacionalización de la pedagogía, en un contexto en el que diversos maestros y funcionarios, más allá de sus posicionamientos político-partidarios (Puiggrós, 1992, p. 59), se mostraban receptivos a distintas innovaciones educativas. Aunque los estudios sobre la recepción específica de ideas pedagógicas provenientes de Italia todavía son escasos, sabemos que las estas circularon. Así lo evidencian, por ejemplo, la presencia de artículos sobre Montessori en *El Monitor de la Educación Común* y en *La Obra* (Frechtel, 2023), así como la experiencia de Olga Cossettini, quien mantuvo correspondencia con Lombardo Radice, recibió de él recomendaciones bibliográficas y desarrolló una propuesta educativa inspirada en la *scuola*

serena, aunque reelaborada con rasgos propios (Guida, Welti y Díaz, 2026). Influencias de Montessori y Giuseppina Pizzigoni también pueden advertirse en la trayectoria de Celia Ortiz de Montoya (Román, 2021). Del mismo modo, para las corrientes espiritualistas, Gentile y Lombardo Radice resultaban referentes de interés (Puiggrós, 1992, pp. 76-87).

¿Pudo haber sido este también el caso de los inspectores en cuestión? ¿Es posible que Ferraro haya logrado ganarse el visto bueno de los directores gracias a sus lecturas explícitas de Lombardo Radice o a su escuela montessoriana? No lo sabemos con certeza. Sin embargo, para la década de 1930 esta instrumentalización del saber pedagógico parece volverse más visible en la figura de la nueva directora didáctica, Silvia Doglia, enviada por el MAE a Buenos Aires en 1932.

Doglia adhería a una pedagogía neoidealista de inspiración lombardiana –ampliamente difundida en el magisterio italiano (Chiosso, 2023)–, que articulaba de manera tensionada con la nueva política educativa de los años treinta, de sesgo militarista y pretensiones totalitarias. A su juicio, los programas argentinos eran demasiado extensos, repletos de un "número exorbitante de nociones" aprendidas de memoria. Como resultado, las maestras "locales" (italianas de segunda generación o inmigradas desde hacía mucho tiempo) se preocupaban más por cumplir con el currículo local, supervisado mensualmente por inspectores argentinos y por la comisión de exámenes de fin de año, que por enseñar el programa italiano o proponer actividades recreativas (dibujo, trabajos manuales, etc.) para "conocer y evaluar las tendencias" de cada estudiante. Para Doglia, el contexto local había hecho que las maestras adquirieran "una *forma mentis*" que dificultaba su comprensión del "espíritu de la reforma" italiana, que prescribía una didáctica "viva y formativa". Para ello, solicitó el envío de más maestras gubernamentales, a quienes confió el programa de italiano y la supervisión de las maestras locales (Doglia, 25/9/1932).

Según sus informes, las nuevas maestras fueron recibidas cordialmente por el inspector general del CNE. Doglia, por su parte, se entrevistó con los tres inspectores de las escuelas (Eduardo Moyano, Isabel Altube de Bianco y Constantino Lorenzo)[5] para tratar la "sobrecarga intelectual", el "verbalismo excesivo" y la "poca actividad" de los programas argentinos, emanados en 1910 (Doglia, 30/12/1933). Solicitó reducirlos y aumentar las horas del programa italiano, las cuales pasaron de cinco a doce horas semanales. Además, a pesar de la insistencia de los inspectores en reservar las mañanas al programa argentino y considerar las clases de italiano en la tarde como opcionales, Doglia logró alternar los horarios. Los jueves estaban completamente dedicados a ejercicios gimnásticos (incluidos los de las OGIE), actividades manuales y paseos. También fueron introducidos los libros "únicos", recibidos con entusiasmo por el ambiente argentino. Los inspectores eran, según Doglia (6/10/1933), "entusiastas de nuestros procedimientos y óptimos amigos".

5 En 1935 también irían a inspeccionar la "Pro Schola" Stagnaro, José Beruti y E. Rossi.

Por su parte, los inspectores invitaron a Doglia a visitar las escuelas argentinas y a asistir a sus exámenes y fiestas escolares; la directora afirmaría luego con orgullo: "nosotros no tenemos nada que aprender" de la escuela argentina, solo superior en materia edilicia (Doglia, 30/12/1933). Cada jueves, de hecho, la directora organizaba "conversaciones" de actualización didáctica y pedagogía para sus maestras, utilizando bibliografía traída de Italia y fascículos escritos por ella, que intentaban superar los métodos locales. Doglia mencionaba en sus informes a Decroly, Rosa Agazzi, Andrea Franzoni y Montessori, exponentes de una pedagogía más dinámica y centrada en la niñez, de los cuales tomaba su "espíritu innovador", sin seguir "*ad litteram*" su "tecnicismo" y "preceptismo" (Doglia, 15/3/1933). Aparentemente, la propuesta suscitaba interés en algunos inspectores argentinos que, según Doglia, iban a visitar las escuelas italianas "para aprender nuestros secretos" (Doglia, 31/12/1935). Efectivamente, esta propuesta podía ser interesante, por ejemplo, para los críticos del normalismo y para el "escolanovismo orgánico" (Puiggrós, 1992, pp. 60-61): recordemos que en 1936 se introdujeron los programas de asuntos, inspirados en los centros de interés de Decroly.

En las "conversaciones", sin embargo, Doglia también hablaba sobre las aparentes bondades del fascismo. ¿Estaban presentes en esta parte los inspectores? En este sentido, debe decirse que desde febrero de 1932 la oficina de la IGEP había quedado reducida a Subinspección General y anexada a la Inspección Técnica General de la Capital, como consecuencia de la supresión, por razones de reducción presupuestaria, de dos cargos de inspectores generales (CNE, 1934, p. 166). El mismo CNE admitía las deficiencias que las inspecciones estaban experimentando:

> El escaso número de inspectores privó de ejercer la inspección con la frecuencia necesaria para controlar la obra que realizan ciertas instituciones [...] Se efectuaron en conjunto 1.428 [...] visitas a establecimientos educacionales de la Capital, resultando un término medio de 204 [...] por inspector. El limitado tiempo de que dispusieron los inspectores, en relación al número de escuelas que tienen a su cargo, debió aún restarse para poder comprobar la veracidad de las diversas denuncias llegadas al Consejo, sobre la existencia de numerosas escuelas clandestinas, viéndose precisados en muchos casos a solicitar la cooperación de otras autoridades del Municipio, a fin de llevar a cabo su cometido (CNE, 1934, p. 165).

Esta situación se prolongó en los años siguientes: en 1935, por ejemplo, Eduardo Moyano tenía a su cargo 35 escuelas; Constantino Lorenzo, 43; y Gotardo Stagnaro, 37 (*El Monitor de la Educación Común*, 1935, p. 115).

De todos modos, algunos consejos escolares distritales se mantuvieron en estado de alerta, hasta el punto de ser considerados por el consulado italiano como "desconfiados" (Consulado Italiano, 24/4/1935). Asimismo, hacia mediados de la década, los diputados socialistas también comenzaron a hacerse presentes en las inspecciones. Así ocurrió al menos en 1935, cuando, alertados por un informante, intervinieron ante la denuncia de que, en palabras del cónsul, "en nuestras

escuelas no se educaba a los niños según los programas argentinos, sino que se preparaba a los futuros soldados de Mussolini, en abierta transgresión de las leyes locales" (Consulado Italiano, 24/4/1935).

Según el cónsul dicha inspección duró tres horas y se examinaron cuadernos, registros y se interrogaron estudiantes sobre temas de historia y educación cívica. El resultado fue positivo, salvo algunos "episodios" que denotarían "el fervor de italianidad" transmitido por las maestras:

> Uno de los inspectores preguntó en una clase cuántos eran los alumnos italianos. Toda la clase se puso de pie. Nuestra directora, advirtiendo el descontento del inspector, repitió la pregunta del siguiente modo: ¿quiénes son los nacidos en Italia? Entonces se levantaron solo siete de los 35 chicos presentes.

En otra clase, la 2.d, el inspector preguntó bruscamente a los chicos: "¿Quieren más a Italia o a la Argentina?". Todos los niños respondieron al unísono: "¡A Italia!".

El inspector, algo contrariado, intentó darle la vuelta a la situación diciendo: "Imagínense que tienen dos abuelas: una que vive muy lejos y que de vez en cuando se acuerda de ustedes y les manda un saludo; la otra, cercana, que les da caramelos, los hace ir bien vestidos y los lleva al cine. ¿A cuál de las dos abuelas quieren más?". Todos los chicos respondieron a coro: "A la más cercana". Y el inspector: "Pues bien, la abuela lejana es Italia; la más cercana, la de los caramelos, es la Argentina. ¿A cuál quieren más?". "A Italia", respondieron los chicos al unísono. El inspector se llevó las manos a la cabeza, sonriendo, y luego hizo un gesto de benévola amenaza a la maestra y a la directora (Consulado Italiano, 24/4/1935).

La fuente da cuenta de tensiones en torno a la formación del sentimiento nacional, pero no de cuestionamientos relativos a la transmisión de una "italianidad" fascista, incompatible con un nacionalismo soberano, republicano y democrático. Tampoco los demás registros de inspección dejan huellas de críticas en esa dirección: por el contrario, destacan la "preocupación directiva por mantener el prestigio de esta casa", la "eficacia del trabajo directivo", "el espíritu de laboriosidad y de orden", el alto número de alumnos promovidos e incluso la labor del instructor de las organizaciones juveniles fascistas, calificado de "bien preparado" y dotado de una "noción clara de su misión" (Consulado Italiano, 24/4/1935). En la misma línea, los informes anuales del CNE tampoco registran sospechas sobre la educación italiana; más bien, en 1934 afirmaban que, si antes había tenido un "carácter eminentemente extranjero" y una "tendencia nacionalista", las visitas continuas habían mejorado la situación (CNE, 1934, p. 158). Todo sugiere que, mientras las escuelas se ajustaran formalmente a los parámetros técnicos, el resto quedaba sustancialmente fuera del foco inspectivo.

Desde luego, en el marco de la restauración conservadora, no puede descartarse que algunos inspectores estuvieran desencantados de los valores democráticos e incluso adhirieran o simpatizaran con un fascismo probablemente entendido "a la criolla". Tampoco puede excluirse que participaran de visiones educativas autoritarias, promovidas por los distintos presidentes del CNE a lo largo de los

años treinta, y que, en consecuencia, vieran con agrado el clima jerárquico y disciplinado de las aulas italianas. Lo que resulta más llamativo es que el nacionalismo educativo imperante no los llevara a interrogarse por la incompatibilidad de esos contenidos italianos con la afirmación de la nacionalidad argentina. Lo que sí parece claro es que no dimensionaban el riesgo intrínseco que una educación fascista entrañaba para las infancias, del mismo modo que tampoco lo hacía *El Monitor de la Educación Común* (1936), que, por ejemplo, se limitaba a ofrecer información neutral sobre determinadas medidas del régimen, como la creación de la *Opera Nazionale Balilla*.

Por último, hay que señalar que, según el ángulo desde el cual se las observara, las escuelas italianas podían incluso entrar en diálogo con sensibilidades pedagógicas diversas, que iban desde el espiritualismo laico de Juan Mantovani hasta el espiritualismo católico y las orientaciones autoritarias de Juan B. Terán, pasando por ciertas vertientes de la escuela nueva que reivindicaban a Montessori y a Lombardo Radice. Es factible, en este contexto, que la hábil directora Doglia haya sabido aprovechar esa situación.

UN PUNTO DE RUPTURA: 1938-1939

Entre 1938 y 1939, las inspecciones registraron un punto de inflexión, no por iniciativa de la IGEP, sino por presiones políticas e institucionales más amplias. En un contexto signado por el estallido de la guerra, la creciente internacionalización de la política argentina y el fortalecimiento de un nacionalismo excluyente, se intensificaron las preocupaciones por la "infiltración nazifascista" en el país (Friedmann, 2009a). Aunque el foco público se dirigió sobre todo a la comunidad alemana y sus escuelas (especialmente aquellas alejadas de la capital), la "Pro Schola" también se vio afectada por disposiciones orientadas a impedir la difusión de ideologías políticas extranjeras en el ámbito escolar y a reforzar los contenidos argentinos.

El Decreto Nº 40.071 del Poder Ejecutivo (8/5/1938) dispuso que las escuelas extranjeras exhibieran la bandera argentina, mapas y retratos de próceres nacionales; que en las clases de español se enseñaran nociones de geografía e historia argentinas; y prohibió la propaganda de ideologías políticas o racistas contrarias a la Constitución. En septiembre se agregó la obligación de enseñar los idiomas extranjeros con contenidos vinculados a la Argentina, se prohibieron símbolos y conmemoraciones extranjeras, se exigió que los directores fueran argentinos o extranjeros naturalizados y se asignó a la IGEP un inspector especializado en lenguas extranjeras para supervisar esas escuelas. En 1939, en un clima de creciente alarma por el supuesto plan del Reich sobre la Patagonia, Ortiz dictó el Decreto Nº 31.321, que suprimió las instituciones extranjeras con fines políticos o influidas o financiadas desde el exterior. Por último, el CNE (1939, pp. 117-118) dispuso que los libros de lectura estuvieran escritos en español y no incluyeran referencias a gobiernos extranjeros.

En este contexto, Doglia debió someter los programas y los manuales italianos a la inspección de la IGEP. Su presidente, Benito Vaccarezza (6/7/1939), los rechazó ya que los libros no contenían referencias a Argentina y el programa era demasiado genérico: nada dijo sobre la marcada propaganda política de los manuales. Sin embargo, el material alarmó al CNE, que pidió un nuevo informe más extenso y detallado. Los inspectores regresaron a las escuelas y redactaron nuevos informes que volvieron a señalar cuestiones mayormente técnicas. Solo algunos, como Adela Ots Ortíz, señalaron deficiencias en el currículo argentino y en la trasmisión del sentimiento nacional. Sin embargo, posteriormente, la sección didáctica del CNE elaboró un lapidario informe basado principalmente en el material entregado por Doglia: formaban niños italianos, publicitaban un régimen político extranjero y promovían un "pensamiento inflexible" (CNE, 7/12/1939, p. 57). En consecuencia, se revocó la certificación de los diplomas de las escuelas, lo que provocó protestas por parte de la embajada italiana. De todas formas, aunque con inspecciones "inquisitorias", como diría una de las maestras italianas, las escuelas siguieron funcionando.

En 1941, sin embargo, comenzó a funcionar la "Comisión Investigadora de Actividades Anti-argentinas" (CIAA), creada por diputados socialistas y radicales para combatir la propaganda "nazi-fascista".[6] La CIAA centró sus indagaciones principalmente en la comunidad alemana y sus escuelas, señalando su total dependencia del nazismo. En relación con la "Pro Schola", se limitó a revisar el informe del CNE de 1939, sin avanzar en nuevas pesquisas. La CIAA afirmó que, debido al bajo número de estudiantes en relación con la cantidad de italianos en la ciudad, estas escuelas eran menos peligrosas que las alemanas. Además, si bien consideraba que su objetivo era político, retenían más atenuado su militarismo y exaltación proselitista. La menor "peligrosidad" del fascismo ya había sido afirmada precedentemente por E. Dickmann (1939, pp. 11-12), uno de los principales impulsores de la CIAA: "el italiano inmigrado al país argentino es, en general, individualista y liberal; es difícil operar con él, es indisciplinado como todo latino; y además, los hijos de italianos que nacen en Argentina son argentinos sin vuelta de hoja".

La CIAA también examinó el sistema de inspección. Interrogó a Vaccarezza acerca de la demora en la aplicación de las disposiciones del CNE de 1938, atribuida aparentemente a la falta de personal capacitado en idiomas, un argumento poco convincente al menos en el caso italiano, tanto por la similitud entre ambas lenguas como por el alto grado de explicitud política presente en los libros. Asimismo, indagó sobre la actuación de Julio Malarino Cabrera, secretario de la Inspección General, quien no denunció la ideologización de las escuelas alemanas pese a conocerlas bien, ya que una de sus hijas asistía a una de ellas. La CIAA también alertó en su informe sobre la irregularidad de una inspección a las escuelas alemanas, que fue previamente avisada al director de la escuela, dándole tiempo de remover los símbolos nazis (Congreso Nacional, 30/9/1941,

6 Sus orígenes se remontan a 1938 (Cfr. Friedmann, 2009b).

pp. 843-844). El informe también daba cuenta de las dificultades para inspeccionar con periodicidad escuelas de las provincias.

La comisión concluyó que el CNE había intensificado su "acción fiscalizadora" a partir de 1938, mientras que con anterioridad la había ejercido de manera meramente "formal" (p. 873). También señaló la lentitud del control oficial sobre las escuelas extranjeras para autorizar o denegar su habilitación, la deficiente valoración técnica de los textos escolares y las demoras en la resolución de los casos investigados. Asimismo, propuso al Poder Ejecutivo una serie de "principios" para una legislación nacional que retomaba la normativa vigente, pero incorporaba requisitos más estrictos, como la exigencia de que directores, docentes y personal administrativo contaran con ciudadanía argentina y título expedido por una Escuela Normal. Además, sugirió al Congreso autorizar una partida de poco menos de 20.000.000 de pesos para la construcción de escuelas públicas en todo el territorio nacional, con prioridad para los territorios nacionales. Por último, recomendó al Poder Ejecutivo ampliar los organismos de inspección de las escuelas privadas.

Sobre la "Pro Schola", la CIAA solo recomendó a las autoridades educativas que le prestaran "especial atención", sin proponer su clausura. Esto la diferenciaba de muchas escuelas alemanas, cuyo cierre sí fue dispuesto por las propias autoridades educativas. Sin embargo, en 1941 la IGEP solicitó finalmente la clausura de la "Pro Schola". Como no se aplicaron sanciones a su personal –a diferencia de lo ocurrido con muchos docentes alemanes–, buena parte de sus maestros continuó trabajando en la Argentina (Serrao, 2026, pp. 257-264).

CONCLUSIONES

En una perspectiva de largo plazo, resulta llamativo que las escuelas italianas despertaran más recelos a fines del siglo XIX, por razones nacionalistas, que durante los años del fascismo, cuando, además, el aporte del sector privado –al menos en la capital– ya no era decisivo para la alfabetización. Esta paradoja remite, en parte, a factores estructurales: las debilidades de la conducción política del CNE y de la IGEP, integrada por pocos inspectores de bajo rango, y una lógica inspectiva cada vez más centrada en cuestiones técnico-pedagógicas, en detrimento de una lectura política de la enseñanza. En ese marco, la fascistización pudo quedar invisibilizada o ser subestimada, aun cuando afectaba el sentido mismo del currículo argentino. A ello pudo sumarse un conocimiento insuficiente del fascismo, de su política educativa y de sus implicancias para los principios del orden constitucional argentino.

También es posible que estas escuelas se vieran favorecidas por la valoración positiva de ciertas corrientes y figuras de la pedagogía italiana, por la capacidad de Doglia para presentar la experiencia escolar en términos aceptables y por la persistencia de ciertos estereotipos sobre la comunidad italiana, señalados por Dickmann. Asimismo, su reducido número de alumnos pudo contribuir a subestimar su peligrosidad.

El bajo perfil de los inspectores ha dejado pocas fuentes sobre sus trayectorias. En cualquier caso, la CIAA no los acusó de adhesión al fascismo, ni se han hallado pruebas de connivencia, corrupción o presiones de la embajada italiana. Futuras investigaciones podrán aportar nuevos elementos sobre este problema.

REFERENCIAS

Aliano, D. (2012). *El proyecto nacional de Mussolini en Argentina*. Fairleigh Dickinson University press.

Barausse, A. (2022). "Esportare la lingua e la cultura del Belpaese". Le scuole italiane all'estero dall'Unità ai primi anni del fascismo (1861-1925). *History of Education and Children's Literature*, *XVI*(2), 89-144.

Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.

Chiosso, G. (2023). *Il fascismo e i maestri*. Mondadori.

Cimatti, B. (2024). La fascistización de la educación italiana en La Plata (1926-1935). *Coordenadas. Revista de Historia Local y Regional*, *11*(2), 1-17.

D'Arcangeli, M. A. (ed.) (2024). *Educazione scuola e pedagogia in Italia da Gentile a Bottai (1922-1943)*. Anicia.

Devoto, F. (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Siglo Veintiuno.

Devoto, F. (2006). *Historia de los italianos en Argentina*. Biblos.

Dussel, I. (1995). Pedagogía y Burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*, (23), 55-82.

Fanesi, P. (1994). *El exilio antifascista en la Argentina*. CEAL.

Favero, L. (1984), Le scuole delle Società Italiane di Mutuo Soccorso in Argentina 1866-1914. *Studi Emigrazione*, año XXI, (75), 343-380.

Finchelstein, F. (2010). *Fascismo trasatlántico. Ideología, violencia y sacralidad en Argentina y en Italia, 1919-1945*. Fondo de Cultura Económica.

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.

Fotia, L. (2019). *Diplomazia culturale e propaganda attraverso l'Atlantico: Argentina e Italia (1923-1940)*. Le Monnier.

Frechtel, I. (2023). Montessori en la Argentina: una mirada histórica desde la prensa pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (58), 95-108.

Friedmann, G. C. (2009a). El discurso nacionalsocialista en la Argentina frente a la "infiltración nazi". *Prohistoria*, *XXII*(32), 131-154.

Friedmann, G. C. (2009b). "La política guerrera. La investigación de las actividades anti argentinas". En L. A. Bertoni y L. De Privitellio (eds.), *Conflictos en democracia. La política en la Argentina, 1852-1943* (pp. 191-212). Siglo Veintiuno.

Fuchs, E. y Roldán Vera, M. E. (2021). The Transnational in the History of Education. *Educação e Pesquisa*, (47), 1-32.

Gabrielli, M. y Montino, D. (eds) (2009). *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*. Ombre corte.

Galfré, M. (2000). Una Riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo. Franco Angeli.

Gentile, E. (2002). *Fascismo. Storia e interpretazione*. Laterza.

Guida, M. E., Welti, M. E. y Díaz, J. (2026). De la Escuela Serena a la Escuela Viva: circulaciones de las ideas escolanovistas europeas, estadounidenses y latinoamericanas en la obra de Olga Cossettini. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, *14*(27), 237-267.

Legarralde, M. (2007) *La formación de la burocracia educativa en la Argentina (1871-910)* [Tesis de maestría]. Flacso Argentina.

Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Miño y Dávila.

Newton, R. (1995). El fascismo y la colectividad ítalo-argentina, 1922-1945. *Ciclos*, *V*(9), 3-30.

Pongiluppi, F. y Serrao, P. (2024). "Educazione, formazione e istruzione delle comunità italiane all'estero. Alcuni cenni introduttivi tra storia e storiografia". En F. Pongiluppi y P. Serrao (eds.), *Istituzioni educative italiane in contesti migratori e coloniali (sec. XIX-XX)* (pp. 9-34). Franco Angeli.

Pretelli, M. (2010). *Il fascismo e gli italiani all'estero*. Clueb.

Puiggrós, A. (1992). "La educación argentina. Desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la Década Infame". En A. Puiggrós (ed.), *Historia de la Educación Argentina, Tomo III*. Galerna.

Román, M. S. (2021). "Doctora y viajera: Celia Ortiz de Montoya, entre los discursos pedagógicos renovadores y los pliegues del viaje intelectual". En E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo e I. Frechtel (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 51-61). UNIPE: Editorial Universitaria-SAIEHE.

Serrao, P. A. (2026). *¿Qué es eso, pues, de educar italianamente? Le scuole italiane di Buenos Aires, tra idealità nazionalistiche ed effettivi processi scolastici (1866-1943)*. Pensa Multimedia.

Silveira, A. (2018). Las escuelas primarias particulares en Capital Federal (1884-1930). *Pasado Abierto*, (8), 160-196.

Southwell, M. y Manzione, M. A. (2023). Elevo a la superioridad: Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina. *Anuario de Historia de la Educación*, (12), s/p.

Zanatta, L. (2003). "I fasci in Argentina negli anni Trenta". En E. Franzina y M. Sanfilippo, *Il fascismo e gli emigrati. La parabola dei fasci italiani all'estero, 1920-1943* (pp. 140-151). Laterza.

FUENTES

Alfa (2/6/1927). Le scuole italiane ed il pericolo fascista nell'Argentina. *L'Italia del popolo*.

Associazione Pro Schola (15/12/1927). Relazione annuale del direttore con dati statistici. Scuola elementare "mista montessoriana". *Asmae, Archivio Scuole* [AS] 1927-1935, b. 778.

CNE (7/12/1939). Informe de la sección didáctica del CNE al presidente del CNE. AGN. Fondo del Ministerio de Educación, Exp. Nº 15.461.

CNE (1892). *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales años 1889-90-91*. Compañía Sud Americana de Billetes de Banco.

CNE (1934). *Educación común en la capital, provincia y territorios nacionales. Año 1932*. Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación.

CNE (1937). *Digesto de instrucción primaria*. CNE.

CNE (1939). *Actas*, sesión del 13/12/1939. CNE.

Congreso nacional (30/9/1941). Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, Informe número 4.

Consulado de Italia (24/4/1935). Carta a Piero Parini. ASMAE, AS. 1929-1935 b. 788.

Dickmann, E. (1939). *La infiltración nazi-fascista en la Argentina*. Ediciones Sociales Argentinas.

Doglia, S. (25/9/1932). Relazione trimestrale. ASMAE, AS, b. 788.

Doglia, S. (15/3/1933). Relazione finale. ASMAE, AS, b. 788.

Doglia, S. (6/10/1933). Stralcio di lettera. ASMAE, AS, b. 788.

Doglia, S. (30/12/1933). Relazione finale. ASMAE, AS, b. 788.

Doglia S. (31/12/1935). Relazione finale. ASMAE, AS. 1936-1945, b. 57.

El Monitor de la Educación Común (febrero de 1935). Distribución de inspectores de la capital, (746), 115.

El Monitor de la Educación Común (1936). La Obra Nacional Balilla, (763), 84-85.

Embajada Italiana en Buenos Aires (febrero de 1929), *Telespresso n. 505/88*. ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778.

Ferraro, C. (21/12/1928). Rapporto scolastico Scuola Gabriele d'Annunzio. ASMAE, AS. 1927-1935, b. 778.

L'Italia del popolo (12/11/1927). La questione delle scuole italiane.

Rojas, R. (2011). *La restauración nacionalista de Ricardo Rojas. Informe sobre educación*. UNIPE: Editorial Universitaria. [1909]

Sanchez Mendoza, F. (1897). Informe de inspección técnica correspondiente a abril de 1897. *El Monitor de la Educación Común*, *17*(290), 447-448.

Tasco, V. (15/12/1934). Carta a P. Parini. ASMAE, AS. 1929-1935, b. 788.

Unione Operai Italiani (1909-1919). *Libro di visite e annotazioni della scuola Operai Italiani dal 1909 al 1919 e Scuola "Edmondo De Amicis" dal 1920 al 1924*. AUB.

Vaccarezza (6/7/1939). Informe al presidente del CNE. AGN. Fondo del Ministerio de Educación, Exp. Nº 15.461.

Zorrilla, B. (1888). Italianos y escuelas italianas. *El Monitor de la Educación Común*, *9*(130), 433-438.

Recepción: 02/04/2026
Aceptación: 19/06/2026

Adriana Puiggrós* y Adrián Cannellotto**

Raanan Rein

Conversación con Raanan Rein: Educación, religión y neoliberalismo

Marzo de 2026

Raanan Rein es un historiador especializado en España y Latinoamérica modernas. Es profesor en la Universidad de Florida y dictó clases durante años en la Universidad de Tel Aviv. Está próximo a publicar un nuevo libro que coordinó, *El retorno al templo: corrientes religiosas judías en Argentina*, que trata sobre la creciente importancia de lo religioso en la sociedad contemporánea.

Adriana Puiggrós (AP): Quisiera empezar por una cuestión general: estamos en un momento terrible. Es un momento histórico, no en el mejor sentido del término, pero lo es. Se debaten valores básicos de la civilización, no solo de la civilización occidental sino de la civilización en general. ¿Cómo se registran estos hechos en la educación? ¿Hay algún tipo de registro? Lo pregunto porque la educación tiene que ver con la continuidad de la vida.

* Doctora en Pedagogía, profesora e investigadora (UBA-UNIPE). Directora de la *Revista Argentina de Investigación Educativa*.

** Secretario de Investigación y Posgrado de UNIPE.

Raanan Rein (RR): Sí, algunas cosas ya se notan. Otras va a llevar tiempo hasta que se integren a la vida escolar en todos los niveles. Podemos empezar con el caso de Israel, que es muy interesante en muchos sentidos. Tengo aquí datos sobre alumnos de primer grado en el Estado de Israel. En septiembre de 2025, solo el 37% de los chicos de primer grado comenzaron en escuelas públicas seculares. Un 16% estudia en colegios públicos religiosos, un 24% en colegios ultraortodoxos, y el resto en escuelas de la población palestina israelí. Es la primera vez que un porcentaje tan bajo de chicos de seis años comienza en escuelas públicas seculares. Eso es una mala señal para los próximos años. El fundamentalismo religioso se nota cada vez más en la sociedad israelí, pero también en el sistema educativo. Si pensamos en el Estado de Israel, hacia 2050, estimo que no más del 20% de los chicos de seis años comenzará en escuelas públicas seculares. Esto implica que tenemos que repensar nuestra misión y nuestro desafío en relación con el sistema educativo en los próximos años.

Por otro lado, hace un año nos mudamos al sur de Estados Unidos, y aquí se nota –en todos los niveles educativos, desde primaria hasta la universidad– el peso y la presencia de la religión. Estoy dictando un seminario de posgrado con estudiantes muy buenos, pero diría que para la mitad de ellos la religión y los conceptos religiosos tienen una importancia significativa. Hay estudiantes cristianos ortodoxos practicantes, otros con trayectorias religiosas diversas. La religión está presente, y eso influye en cómo se desarrollan las discusiones. No cambié el programa del seminario ni las lecturas, pero sí tengo que tener en cuenta que algunos estudiantes leen los textos desde perspectivas distintas.

Eso ya está presente y, por ahora, parece que se va a notar aún más en los distintos niveles educativos en los próximos años.

Adrián Cannellotto (AC): En línea con esto: esta crisis de Occidente también es enunciada por grupos de extrema derecha. Parece que todo se hace en nombre de "salvar Occidente", pero hay perspectivas muy distintas sobre qué es Occidente y por qué se trataría de una disputa de Occidente contra Oriente. ¿Qué dirías vos que hoy está en peligro respecto del legado cultural de Occidente?

RR: Estamos hablando de un legado cultural que se desarrolla a partir de la Revolución Francesa en adelante, no del mundo medieval. A lo largo de dos siglos –desde fines del siglo XVIII hasta fines del siglo XX– vimos un creciente reconocimiento de derechos civiles y políticos para distintos grupos: religiosos, étnicos, sociales y de género. Eso no significa que no haya habido períodos de racismo, xenofobia o antisemitismo, pero en términos generales sí hubo un proceso hacia una sociedad más igualitaria en derechos civiles y políticos.

Hoy vemos algo que nos recuerda a ciertos períodos del pasado, especialmente en Europa de entre guerras: un intento de desafiar ese proceso. Se perciben actitudes xenófobas, racistas, antisemitas y antiinmigrantes con una intensidad que no se veía desde el fin

de la Segunda Guerra Mundial. También se ven ideas de supremacía blanca en Estados Unidos más que en cualquier momento desde los años sesenta.

Lo que parecía una marcha hacia un futuro mejor –y en eso nuestra generación fue bastante optimista– hoy está siendo cuestionado. No prestamos suficiente atención a grupos sociales que no compartían esos valores, que se sentían excluidos o resentidos frente a esas transformaciones.

AP: Sin duda fuimos ciegos respecto a los otros, ¿no? Creímos que efectivamente las ideas instaladas desde la Ilustración en adelante eran las nuestras y no vimos que otras persistían. En particular la religión, pero no solamente.

Pero en ese sentido hay una cuestión que siempre me preocupa, que es la incapacidad actual de la utopía. No hay... Y no me refiero solo a las utopías clásicas; no se trata de repetir a Moro o a Owen, pero sí de imaginar algo, de imaginar algún futuro. Entonces, uno dice: bueno, había cierta "estabilidad" en los últimos siglos –no sé si vale la palabra– entre religión, política y educación, en instituciones duras. Había de alguna manera una polifonía de voces. Vos lo decís en un reciente reportaje. Entonces, ¿qué perspectivas hay de que pueda haber algún tipo de articulación? No sé si articulación, pero al menos algún acercamiento.

RR: Sin duda. En parte la religión volvió a cobrar peso e importancia porque mucha gente se siente desprotegida con el giro neoliberal de las últimas décadas. El Estado de bienestar social se achicó cada vez más y la gente se siente sin una red de apoyo. La religión y las comunidades religiosas en parte ofrecen ese apoyo: cierta solidaridad, sentimientos de pertenencia; apoyo de todo tipo.

El desafío para nosotros es cómo dialogar con estos grupos sin, entre comillas, combatir la religión, pero sí intentando entender ciertos aspectos suyos. Porque cuando hablamos de educación religiosa, una cosa es la educación religiosa en escuelas públicas y otra en escuelas confesionales o en marcos comunitarios. No hablo ahora de la enseñanza en escuelas confesionales. Pero, como historiador, para entender la historia y ciertos eventos clave, es mejor tener alguna idea de religión. Para entender el arte de los últimos mil años, hay que conocer ciertos conceptos religiosos. Lo mismo para la literatura. Pero también para entender la política actual y el uso del imaginario religioso por parte de muchos políticos hoy en día.

Entonces, en la educación religiosa en escuelas públicas se puede hablar de cuestiones éticas y morales: justicia, responsabilidad, comunidad, compasión. Pero hacerlo desde un punto de vista comparativo y siempre cultivando el pensamiento crítico. Esa es la gran diferencia entre el adoctrinamiento en escuelas confesionales y la educación religiosa en escuelas públicas.

AC: Comparto absolutamente que el rol de la religión como parte de la cultura es insoslayable. ¿En este proceso actúan también las grandes compañías tecnológicas? Estas compañías han capturado distintas esferas de la vida: LinkedIn con el trabajo, Facebook y demás sitios que trabajan

vínculos interpersonales, las criptomonedas... Ves que hay ahí algún proyecto alternativo a esta modernidad que heredamos desde la Revolución Francesa, con una lógica más globalizada y un espíritu liberal –en el sentido del respeto por las diferencias y las minorías–. ¿Cómo ves que juega eso? Siendo que Estados Unidos está en esa disputa mirando a China como enemigo, y cuando muchas de estas personas son asesores del gobierno.

RR: Es difícil generalizar al hablar de Estados Unidos. Si hablamos de las grandes corporaciones, sí ofrecen una alternativa en cierto sentido. Pero, en otro sentido. Ofrecen algo complementario a ideas, tradiciones y costumbres existentes. Las plataformas digitales tienen en cuenta suposiciones comunes acerca de distintos temas clave. No siempre ofrecen una alternativa modernizadora, tecnológica, pluralista y cosmopolita. A menudo usan, abusan y fomentan precisamente actitudes y estereotipos que van en contra de los valores que mencionamos antes.

AP: Estaba pensando una pregunta semejante. Respecto a lo primero que hablábamos, cuando diste las cifras tan impactantes sobre la educación primaria en Israel. ¿Cómo interfiere la web? Teniendo en cuenta las dificultades que imagino, pero de todas maneras, ¿cómo se vincula o interfiere en la enseñanza, en las escuelas, en los jóvenes?

RR: Al igual que los capitalistas, también los dirigentes religiosos han sido muy capaces de adaptarse a las circunstancias cambiantes. Recuerdo mi primera visita a Estados Unidos, a principios de los años setenta, y cómo me impactó el uso de la televisión por parte de pastores protestantes. No predicaban solo a una comunidad pequeña, sino a millones de personas que prendían el televisor los fines de semana. Hoy pasan cosas similares. Grupos religiosos –no solamente, pero también religiosos– aprovechan muy hábilmente las plataformas digitales para predicar valores que muchos de nosotros consideramos reaccionarios, a veces racistas, a veces xenófobos.

AP: No quiero olvidarme de preguntarte otra cosa. En las zonas de conflicto –Israel, Palestina–, ¿se encuentran estrategias pedagógicas distintas que reconozcan el conflicto? Ya sean escuelas laicas o religiosas.

AC: Quiero agregar, ¿cómo toman el conflicto dentro de la enseñanza? Y también, ¿cómo se elabora desde la escuela el trauma que supone ese conflicto?

RR: Sin duda alguna, el conflicto en Medio Oriente se ha intensificado –se ha escalado– precisamente por un creciente fundamentalismo religioso, tanto por parte de judíos como de musulmanes. Cada vez se hace más difícil pensar en una resolución por esta creciente influencia del pensamiento religioso, que deja menos espacio para el diálogo. Hay posiciones que reclaman todo el territorio de la vieja Palestina o que no reconocen legitimidad alguna a la presencia del otro –ya sea judía en un entorno musulmán o musulmana en un Estado judío–.

Hay muchas iniciativas en distintas escuelas de Israel para promover

ideas de diálogo, reconocimiento y soluciones pacíficas. Sin embargo, están al margen del *mainstream* de la educación pública. Hay una red de escuelas democráticas en Israel que cultiva ideas de pluralismo, tolerancia y diálogo. También hay escuelas judeo-árabes, con alumnos de ambos grupos. Se organizan visitas entre escuelas judías y comunidades palestinas dentro de Israel, y viceversa. Son iniciativas valiosas, importantes, pero con relativamente poca influencia en el curso general de los acontecimientos. De todos modos, en medio de esta ola de violencia e intolerancia, cualquier iniciativa de este tipo es algo que debemos valorar. Con respecto al tema del trauma, contesto no solo como académico, sino también como abuelo. Pienso en mi nieta de diez años, que empezó la escuela con la pandemia, con el Covid, y que desde entonces pasó por varias operaciones militares de Israel en Gaza. Esta guerra que comenzó en octubre de 2023, después de la masacre cometida por militantes de Hamas, la guerra de doce días con Irán en junio del año pasado, y la actual guerra en distintos frentes –Irán, Líbano, Siria, Gaza–. El impacto psicológico es enorme. No soy psicólogo, pero eso es evidente. Hace pocos meses, cuando visitábamos Israel, llevamos a las nenas al cine, y en el camino preguntaban: "¿Y si suena la alarma? ¿Qué tenemos que hacer? ¿A dónde tenemos que ir?". Cuando estaban de visita en Estados Unidos y pasó una ambulancia, noté su reacción: pensaban que era una alarma.

En cada escuela pública hay apoyo psicológico y de asistentes sociales. Pero es una respuesta parcial. Y si el conflicto sigue en esta magnitud durante años, vamos a sufrir sus consecuencias psicológicas por mucho tiempo.

AP: Yo estaba pensando en dos cosas. Por un lado, la relación entre trauma y memoria. Si uno lo piensa en la historia larga, cuando ha habido situaciones tan traumáticas, siempre queda algo en la memoria que influye en el futuro, que transforma la sociedad. Y, por otro lado, los jóvenes que son llamados a incorporarse como combatientes. ¿Cómo se ve eso? ¿Qué reacciones hay?

RR: En este caso, por el discurso oficial, la mayoría de la gente cree que es una guerra necesaria para asegurar la supervivencia del Estado de Israel. En estas circunstancias, hay pocos que desafían ese discurso o que consideran evitar el servicio militar por razones de conciencia.

Hubo otros momentos en la historia de Israel –por ejemplo, en la primera guerra del Líbano en los años ochenta– en que muchos pensaban que no era una guerra inevitable, y hubo más resistencia y llamados a no alistarse a servir en el Líbano. No es el caso actual. Por ahora, la mayoría tiende a creer en el discurso oficial, según el cual no había alternativa diplomática. Es el discurso que se escucha a diario desde Jerusalén o desde Washington.

AC: Claro. También pensaba en el caso argentino –Malvinas, la dictadura–, donde el trauma duró mucho tiempo y sigue influyendo. Lo mismo con la dictadura. Siempre está la idea de que la guerra termina cosas, pero en realidad empieza muchas otras que no se sabe dónde terminan.

RR: Sí. Y el trauma a veces representa un obstáculo para el diálogo y el reconocimiento del otro. Otras veces, al contrario, puede empujar a la gente hacia el diálogo, la diplomacia, la tolerancia. No necesariamente lleva siempre al mismo aprendizaje. Pienso en israelíes de mi generación que han pasado no por una guerra o dos, sino por muchas. El impacto del trauma es distinto en cada caso. El trauma no necesariamente conduce a lo mismo en unos y en otros.

AP: Claro, no necesariamente produce el mismo aprendizaje.

Paso un poco a la Argentina, que vos conocés tan bien. En este momento, a cincuenta años del golpe militar, hay muchas cosas que llaman la atención respecto de la memoria. A mi manera de ver, hay menos actividad que en otros aniversarios. Sin embargo, percibo que la generación más joven –más joven que la mía y también que la tuya– está este año muy interesada en el tema del golpe. He recibido mensajes, convocatorias de gente de esa generación. Eso da mucho para pensar, porque ellos no vivieron ni la dictadura ni Malvinas. Entonces algo quedó en la memoria. Algo despierta en la memoria la situación actual, la situación mundial, y también la situación que estamos viviendo acá con este enorme peligro que es el gobierno libertario.

RR: Sí. Con los jóvenes veo actitudes distintas y a veces contradictorias. Por un lado, cuando nosotros éramos estudiantes de licenciatura, los profesores eran los conservadores y nosotros los progresistas. En las últimas dos o tres décadas eso se invirtió: los profesores somos los progresistas y muchos estudiantes son más conservadores.

En América Latina –pensando en el Cono Sur– hay muchos jóvenes que toman la democracia como algo obvio, que no participaron en la lucha por la redemocratización de la sociedad... Y que, de algún modo, dan apoyo a intentos de rehabilitar o legitimar las dictaduras de los años setenta. Esto se ve en Brasil, en Chile, en Argentina.

En España, según encuestas, hay jóvenes que no vivieron el franquismo pero lo miran con cierta nostalgia, asociándolo a estabilidad o seguridad. Hoy se sienten más desprotegidos: por el mercado laboral, por el acceso a la vivienda, por el futuro de España. Y eso explica el crecimiento de partidos de derecha o extrema derecha.

AP: Sí. En España, Sánchez es un extraordinario equilibrista... Hubo un gran acostumbramiento a una vida cómoda, y se creyó que eso era para siempre. Entonces, ahora, ante las dificultades, aparece esa idea: que vuelva Franco.

RR: Sí. Pero también veo, entre distintos grupos de jóvenes, un esfuerzo por retomar ciertas luchas, recuperar algunas banderas que se han perdido en las últimas décadas.

AP: A mí me llama la atención el registro de lo que pasó. Te cuento una anécdota: anteayer salgo de mi casa y veo a un joven en bicicleta con un parlante enorme, pasando la marcha peronista. Se detiene en el semáforo, alguien desde un auto grita "¡Viva Perón!", y una señora cartonera también empieza a gritarlo. Me quedé pensando: ¿qué

está pasando?, ¿en qué mundo estoy viviendo? Pero lo que me quedó es la idea del rastro, de algo que permanece.

RR: Sí, la historia es larga.

AP: Claro. Y en ese sentido, ¿qué pensás de la situación argentina? ¿Es una novedad histórica? ¿Qué se ha heredado para llegar a este punto? ¿De dónde sale? Más allá del contexto mundial, ¿cómo lo ves dentro de la historia argentina, desde la democracia hasta hoy? Desde la clase dirigente argentina donde hay un grupo israelí sionista muy importante...

RR: Lo que sucede en Argentina me parece parte de una ola de nuevo autoritarismo. Hoy no hace falta un golpe militar para instaurar un gobierno autoritario. Con el manejo de las redes sociales y discursos demagógicos se puede lograr un apoyo bastante amplio. Por eso, quienes se oponen a estos nuevos autoritarismos tienen que desarrollar nuevas formas de hacer política. No se puede seguir con las viejas herramientas.

La historia no vuelve de la misma manera. A veces reaparece como una especie de parodia. Una característica de estos nuevos autoritarismos es el uso del lenguaje religioso. Hay una especie de mesianismo político que promete no solo la grandeza de la nación, sino también el futuro de la gente.

Para nuestra generación, este uso del imaginario religioso en la política es algo sorprendente. Pensábamos que ese tipo de discurso pertenecía a otros contextos, a países retrasados, no a países como los nuestros. Pero hoy lo vemos en América del Norte, en América Latina, en distintos lugares. No es la extrema derecha clásica: no hace falta cerrar el parlamento ni crear un partido único. Con ese discurso mesiánico se logra el apoyo necesario para implementar políticas económicas y sociales no tan distintas de las de la derecha tradicional.

Entonces, el caso argentino por un lado forma parte de una pauta más global. Por otro lado, tiene rasgos particulares que tienen que ver con la ideología más fuerte en la política argentina desde mediados de los años cuarenta, que es el antiperonismo. El antiperonismo es la ideología más importante. Y para intentar eliminar ese "peligro" peronista, las élites argentinas han apoyado distintas fórmulas políticas que fracasaron una y otra vez. Primero apoyaron dictaduras militares, después partidos de derecha más tradicionales, y hoy apoyan esta fórmula mesiánica que, en el corto plazo, sirve a sus intereses.

Quiero decir algo sobre el comentario de Adriana respecto a la influencia de Israel o del sionismo. Me parece un poco simplista. De esa manera se le quita agencia a las élites locales y a los propios políticos. Aquí en Estados Unidos también se dice que, por la influencia de Israel o del sionismo, Estados Unidos entró en guerra con Irán. Eso me parece problemático. Como si Estados Unidos no tuviera su propia agenda o como si no existieran otros grupos de interés. Pensar que Israel o la comunidad judía tienen un peso tan determinante en la política de países como Estados Unidos, Argentina o Brasil me parece una exageración. Constituyen una fuerza más que intenta promover ciertas agencias, pero no es determinante.

AP: Sí, claro. El expansionismo norteamericano no necesitó de Israel para existir. No olvidemos la doctrina Monroe.

AC: Quería volver sobre algo que planteabas al principio: la inversión entre progresistas y conservadores. ¿Hasta qué punto lo que hoy pasa con los jóvenes no es consecuencia del neoliberalismo? Un proceso que desplaza a la política del diseño de la sociedad y pone en su lugar a la economía. Donde los jóvenes terminan comprando ese discurso: supremacía de lo económico y desprestigio de la política como construcción de futuro, de lo común, de la memoria.

Los conservadores hoy están pensando en no controlar los desarrollos tecnológicos industriales, mientras que los progresistas estamos pensando que algún tipo de control, de regulación y de orden tiene que haber para que efectivamente sigan funcionando los Estados y no se conviertan en una suerte de capitanía global de un conjunto de empresas.

RR: La mayoría de la gente opera según ciertos códigos culturales. En los años treinta, por ejemplo, si uno era de derecha, también era antisemita. Si era antibolchevique, tenía que ser antisemita. Las posiciones venían en "paquetes". Hoy pasa algo similar: si uno está a favor del gobierno actual en Argentina, también suele adoptar una serie de posiciones en lo económico, lo social y lo internacional. Y lo mismo del otro lado: si uno está en contra, también adopta otro conjunto de posiciones. Esto es problemático.

En el sistema educativo queremos cultivar el pensamiento crítico, la posibilidad de tener ideas propias sin que una posición implique automáticamente otras. Pero con la polarización actual, eso se vuelve difícil. Se generan respuestas casi automáticas, "pavlovianas". Si estás con Milei, entonces sostenés ciertas posiciones en múltiples temas. Y viceversa. Esto se parece a un pensamiento religioso: cada bando tiene sus "verdades" y un conjunto cerrado de ideas. Por eso es fundamental aceptar las diferencias, no encasillar al otro. Si no, lo único que hacemos es endurecer las posiciones.

Ignacio Garaño,* Mariana Gesualdi,**
Leticia Cerezo*** y Lucía Franco****

La ampliación de la jornada y la nueva organización del tiempo en las escuelas primarias. Un estudio sobre la implementación de la política "Hacia la universalización de la jornada completa o extendida" en el distrito de Avellaneda (2022-2023)

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de los resultados de una investigación de la Universidad Nacional de Avellaneda (Undav) sobre el impacto de la política "Hacia la universalización de la jornada completa o extendida" en escuelas primarias de Avellaneda (PBA) entre 2022 y 2023. Partiendo de la concepción de la educación como derecho social, se analiza la reorganización del tiempo escolar y sus efectos en la cobertura docente, la asistencia estudiantil y las prácticas pedagógicas. La estrategia metodológica utilizada fue multimétodo (encuestas y entrevistas a docentes, directivos y familias). Los resultados muestran una percepción de mejora en el abordaje de contenidos y la profundización de conocimientos, aunque con algunas tensiones derivadas del aumento de la carga laboral y los procesos de adaptación institucional.

* Antropólogo (FFyL-UBA) y especialista en Pedagogías para la Igualdad en Contextos Socioeducativos Diversos (FFyL-UBA). Es secretario de Bienestar Universitario, docente e investigador de la Universidad Nacional de Avellaneda (Undav). A su vez, coordina el Módulo de Educación dependiente del Observatorio de Políticas Públicas de dicha universidad. Sus trabajos de investigación y extensión giran en torno a la vinculación entre universidad y territorio, la curricularización de la extensión universitaria, la educación popular y las políticas educativas. Filiación: Undav, Avellaneda, Argentina. Correo electrónico: igarano@undav.edu.ar

** Licenciada y profesora en Ciencias Sociales (UNQ), especialista y magíster en Ciencias Sociales (UNQ) y doctoranda en Educación (Unicen). Es docente de grado e investigadora (UNAJ y UNQ) y se desempeña como docente y coordinadora de área en distintos institutos de formación docente en CABA. Sus temas de investigación abarcan el ingreso universitario y la formación docente inicial. Filiación: UNAJ, Florencio Varela, Argentina. Correo electrónico: marianagesualdi@gmail.com. Orcid: 0000-0001-5914-9385

PALABRAS CLAVE

Derecho a la educación • políticas educativas • educación primaria • tiempo escolar • jornada escolar

Extended School Day and new Instructional time in Primary Schools. A study on the implementation of the policy "Toward the Universalization of Full Time or Extended School Day" in the Avellaneda school district (2022-2023)

ABSTRACT

This article presents the results of a study conducted by the National University of Avellaneda on the impact of the policy "Toward the Universalization of Full-Time or Extended School Day" in primary schools in Avellaneda (Buenos Aires Province) between 2022 and 2023. Based on the conception of education as a social right, the study analyzes the reorganization of school time and its effects on teacher coverage, student attendance, and pedagogical practices. The methodological strategy used was a multimethod approach (surveys and interviews with teachers, school administrators, and families). The results show a perceived improvement in the approach to content and in strengthening knowledge, although some tensions appear to emerge due to the increased workload and institutional adaptation processes.

KEYWORDS

Right to education • educational policies • primary education • instructional time • school day

*** Socióloga (UBA), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Flacso, Argentina) y doctora en Ciencias Sociales (UBA). Es docente investigadora en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), docente de posgrado en la Universidad Nacional de La Matanza (Unlam) y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref). Sus temas de investigación son la educación, las trayectorias educativas, la universidad y las políticas sociales, entre otros. Consultora para organismos nacionales e internacionales (OEI, UNFPA, OIT) en el campo de las políticas públicas y su evaluación. Filiación: UNAJ, Florencio Varela, Argentina. Correo electrónico: cerezoleticia@gmail.com. Orcid: 0000-0003-4398-0654

**** Licenciada en Trabajo Social (UBA). Diplomada en Análisis de Datos y Políticas Públicas. Técnica Superior en Tiempo Libre y Recreación. Coordinadora de la División de Becas de la Secretaría de Bienestar Universitario de la Undav y profesional del equipo interdisciplinario en el abordaje de problemáticas vinculadas a las violencias por motivo de género y a la salud mental en la misma institución. Filiación: Undav, Avellaneda, Argentina. Correo electrónico: lfranco@undav.edu.ar

INTRODUCCIÓN

Este artículo se propone presentar algunos de los resultados elaborados por un equipo de investigación constituido en la Universidad Nacional de Avellaneda (Undav) a los fines de explorar el impacto de la política "Hacia la universalización de la jornada completa o extendida". Nos enfocaremos aquí en el análisis de la dimensión administrativo-institucional y pedagógica que involucró la nueva organización del tiempo escolar en un conjunto de escuelas seleccionadas a partir de las modificaciones implementadas en el marco de dicha política en el distrito de Avellaneda de la Provincia de Buenos Aires (PBA, Argentina) entre 2022 y 2023.

La Undav viene produciendo conocimiento y generando articulaciones con el sistema educativo, asumiendo el desafío de generar aportes concretos al desarrollo de un proyecto de país. En ese marco, se creó en 2013 el Observatorio de Políticas Públicas, integrado por distintas líneas de acción que abordan temas específicos. Dentro de este y en el año 2018, se lanzó un Módulo de Educación que tiene como objetivo general sistematizar, producir, recuperar y divulgar saberes que pongan en valor –a la vez que problematicen– a la educación como derecho social. Uno de los focos de este Módulo son las políticas educativas y sus procesos de diseño, implementación, apropiación y las disputas que se producen en torno a ellas, dando cuenta del complejo entramado que se construye entre Estado, instituciones educativas, organizaciones sociales y comunidad en relación con la educación pública.

Con ese horizonte, en el año 2022 la Undav definió participar de la convocatoria impulsada por la Secretaría de Educación de la Nación (de aquí en más, SE) –dependiente del entonces Ministerio de Educación de la Nación, hoy Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano– y abierta a las universidades nacionales para llevar adelante un proyecto de Monitoreo de dos Políticas de Educación Primaria: "Hacia la universalización de la Jornada Completa o Extendida" y "Libros para aprender".[1] Las dimensiones de análisis propuestas por la SE fueron la pedagógica, entendida desde lo institucional (equipo directivo/docentes) y desde el estudiantado y, por otro lado, la dimensión sociocultural, abordando la perspectiva de la comunidad (familias).

En el marco de dicha presentación, la Undav contactó a las autoridades educativas regionales y distritales para comunicarles la propuesta, acordar y articular con ellos/as las implicancias generales de la participación de la universidad en la convocatoria. Esta articulación parte de la convicción de que el trabajo solo era posible si se hacía en acuerdo con la Región Educativa y la jefatura de Inspección Distrital, y, por ende, con las autoridades de las escuelas que definiéramos en conjunto abordar.

Previamente, consideramos necesario compartir algunas conceptualizaciones que resultan centrales para el presente análisis. Una de ellas refiere a la noción

1 Cabe referir que, si bien el programa Libros para Aprender fue objeto del proyecto, no hacemos referencia a su análisis en este artículo.

de derecho a la educación, entendido como derecho social (Saforcada, 2020). Al respecto, concebir a la educación como derecho social implica que "debe ser garantizado al colectivo, pues se entiende que, en cuanto la educación es un bien común, el derecho solo puede alcanzarse cuando es realizado y garantizado para el pueblo en su conjunto" (Saforcada, 2020, p. 64).

El derecho a la educación remite a la exigibilidad frente al Estado de la universalidad de la protección, además de la participación, la progresividad y la integralidad para hacer garantizar de forma efectiva el acceso al derecho a la educación de todas/os a lo largo de la vida (Cuschnir y Naidorf, 2020; Feldfeber, 2014; Feldfeber y Maañon, 2020; Pautassi, 2010; Rovelli, 2018). Afirma entonces responsabilidades y obligaciones por parte del Estado, y lo hace ligado a una enseñanza pública, gratuita, incluyente y de calidad (Bentacur, 2011 citado en Rovelli, 2018).

La consolidación de la educación como derecho tiene un recorrido histórico, al que nos referiremos someramente en los párrafos que se incluyen a continuación. Este inicia en 1948 con la Declaración Universal de Derechos Humanos[2] y fue reafirmado a partir de distintas declaraciones y pactos internacionales a lo largo de estos años.[3] En ellos se postulan la universalización de la educación básica en los niños, jóvenes y adultos y la erradicación del analfabetismo en los adultos.

Luego, en el año 2000, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) propusieron la universalización de la educación primaria, estableciendo como meta a alcanzar para 2015 que todas/os los niños y niñas hayan finalizado este ciclo. En 2015, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que son la continuación de los ODM, amplían el alcance de su meta educativa, promoviendo el acceso y finalización, tanto a la educación primaria como secundaria, de todas/os los/as niños y niñas. Según los ODS, la educación en estos dos ciclos debe ser gratuita y de calidad. Asimismo, con relación a la educación en general, disponen la eliminación de las desigualdades de género y el acceso a la educación en condiciones igualitarias a personas de grupos vulnerables (personas con discapacidad, pueblos originarios y niños/as en situación de vulnerabilidad) en todos los niveles educativos. Entre ellos, resaltamos el ODS Nº 4 que exige "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

2 La Declaración Universal de Derechos Humanos fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, donde se enuncian los derechos humanos básicos, como el derecho a la vida, a la libertad, a la propiedad, a formar una familia, etc.

3 El derecho a la educación fue reafirmado en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y, años más tarde, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) junto con el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966). Luego, en 1960, en la Convención contra la Discriminación en Educación de la Unesco, se estipuló que los Estados tenían la obligación de extender las oportunidades educativas a todos los que permanecían privados de educación primaria (Camilloni, 2008). Asimismo, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (1990), Marco de Acción de Dakar (2000).

En 2003, la Unesco refería que "la educación inclusiva, como enfoque, busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión" (Unesco, 2003, p. 4).

Estas declaraciones resultan claves para la construcción de la agenda de la política educativa y dan cuenta de la necesidad de pensar estrategias para garantizar la educación para "todos" en el sistema educativo (Gluz, 2019).

En Argentina, la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 asignaba la responsabilidad principal e indelegable al Estado en materia de política educativa, pero no la de garantizar el derecho social a la educación (Feldfeber, 2014). Esto se modificó a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) Nº 26.206 (2006) que puso el énfasis en el Estado como garante del derecho a la educación (Morrone, 2014) e inauguró un período histórico en el cual se instala fuertemente la noción de *inclusión* como condición necesaria para que aquella sea efectivamente democratizadora (Southwell, 2018).[4] Entre otras modificaciones significativas, amplía cuantitativamente la obligatoriedad de la educación incorporando el nivel secundario, lo que sin dudas interpela a todo el sistema educativo y plantea nuevos y complejos desafíos.

En suma, la LEN marca el reposicionamiento del Estado en materia de política pública, planteando la igualdad o la universalización como horizonte, y concibiendo a la educación como derecho social. Esto implicó una ruptura con el consenso noventista previo y la estructuración de una nueva agenda educativa en la región (Saforcada y Feldfeber, 2019).

Las tasas de escolarización primaria de Argentina son elevadas: la tasa neta de asistencia a la primaria en 2022 era de 97,5%, con niveles de acceso casi universales[5] (Siteal, 2022). Sin embargo, estas cifras no siempre se traducen en trayectorias escolares completas ni en aprendizajes significativos, conllevando recorridos desiguales, denominadas también trayectorias de baja intensidad (Kessler, 2004 citado en Terigi, 2007). Estas desigualdades exigen revisar no solo el acceso, sino también la permanencia y las condiciones en que se ejerce el derecho a la educación. En este sentido, Gentili (2011) trabaja sobre la categoría de "inclusión excluyente" y reconoce procesos de ampliación progresiva de la obligatoriedad escolar en América Latina, destacando que el potencial democrático de esos procesos "aún depende de que esas experiencias y oportunidades estén dotadas de ciertas condiciones políticas, capaces de revertir las tendencias que limitan o niegan las posibilidades efectivas de afirmación de ese derecho" (p. 81).

4 Para adentrarse en las discusiones y conceptualizaciones en torno a la categoría de *inclusión*, recomendamos la lectura de Krichesky y Pérez (2015) y Pérez, Londoño y Garaño (2022). Asimismo, pueden consultar Cerezo (2024).

5 En 2022 encontramos diferencias muy pequeñas en las tasas de asistencia a la escuela primaria al ser analizadas en función de los ingresos: la tasa es del 97,1% entre quienes tienen ingresos altos, 96,9% entre quienes tienen ingresos medios y 97,4% entre quienes tienen ingresos bajos (Siteal, 2022).

Ello nos lleva a situar la relevancia de la política pública, y específicamente la política educativa, como central para el cumplimiento efectivo del rol del Estado en este proceso. En palabras de Nirenberg (2006), las políticas públicas son:

> Un conjunto de objetivos, decisiones y acciones (y omisiones) que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento dado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios [...] (y) que ponen de manifiesto una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que es de interés (p. 24).

En este sentido, el Estado es un actor privilegiado en la toma de definiciones referidas a qué y cómo resolver las problemáticas sociales (Nirenberg, 2006). En las políticas públicas –entendidas como construcciones tipo-ideales– podemos identificar ciclos que, a su vez, nos permiten delimitar momentos o niveles de análisis, los cuales pueden articularse con otras dimensiones relevantes del campo educativo (Rovelli, 2018).

Partiendo de esa conceptualización, tomamos el planteo de Feldfeber y Gluz (2019), con relación a que:

> Las políticas educativas resultan del interjuego entre determinadas condiciones estructurales y normativas, las institucionalidades construidas y las prácticas, posicionamientos, discursos y perspectivas de los sujetos en contextos específicos [...] [por lo que] no constituyen el resultado de procesos lineales, coherentes y deliberados, sino que son objeto de un proceso social y político que conforma un campo en disputa (p. 20).

Ahora bien, el presente análisis se enfoca en una política pública en particular denominada "Hacia la universalización de la jornada completa o extendida". Esta se inició en el año 2022[6] desde el nivel nacional y se basa en el Artículo 28 de la LEN[7] y en la Ley Provincial de Educación (Ley Nº 13.188/2007). Implicó la ampliación de la cantidad de horas que deben cumplir quienes estudian en la escuela primaria. Dicho Programa se conoció también como "Una hora más" y fue definido por el Ministerio de Educación (2023) como:

> Una política consensuada en el Consejo Federal de Educación por las 24 jurisdicciones educativas y el Ministerio de Educación de la Nación [...] Una decisión muy importante porque la escuela primaria, que fue pensada hace más de 140 años, tiene acá su principal modificación. Si bien hubo cambios curriculares, cambios

6 Resolución (ME) 1765 del 23 de junio de 2022.

7 La LEN establece en su Artículo 28 que "las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley" (Ley Nº 26.206/2006).

> en los planes de estudio, nunca se había implementado una transformación sobre la estructura horaria de la escuela primaria (s/n).

En ese marco y con la suscripción de la PBA al programa nacional,[8] en 2022 se comenzó a implementar de manera progresiva la política de ampliación de la jornada en escuelas primarias de jornada simple. Dicha ampliación adquirió dos formatos: por un lado, el modelo institucional de la jornada completa que comprende 40 horas semanales y, por otro, un modelo innovador que implica una jornada de 25 horas semanales, conocido como quinta hora. A partir de la puesta en marcha de este programa de las 40.163 escuelas del nivel primario de la PBA, el porcentaje de escuelas primarias con una jornada escolar mayor a 20 horas semanales pasó de 14,5% a inicios de 2022 a 70% a fines de 2024 (Flores, 2025).

Además del derecho a la educación, es plausible identificar otros factores que fundamentan la puesta en marcha de estas políticas. Al respecto, Bottinelli (2016) identifica la demanda de una parte de las familias para que los menores estén escolarizados durante la jornada laboral de los adultos del hogar. A su vez, existen comparaciones con otros países a partir de las cuales es posible afirmar que la oferta del tiempo escolar en Argentina es menor (Meo, 2010 en Bottinelli, 2016). Por otro lado, aparecen investigaciones y estudios que visibilizan resultados en los aprendizajes (Rivas, Cardini, Coria, Mezzadra y Vera, 2006 en Bottinelli, 2016) y otras dimensiones de la formación de niños/as y adolescentes tales como el fortalecimiento de las trayectorias educativas y la mejora en las condiciones de escolarización (Gargiulo *et al.*, 2024), e incluso encontramos trabajos que abordan la perspectiva docente respecto del tiempo escolar (Feldfeber, Gluz y Gómez, 2003).

Ahora bien, más allá de los contundentes avances cuantitativos antes señalados en relación con esta política –y retomando la propuesta de Saforcada (2020) para abordar el derecho a la educación desde una perspectiva ampliada–, en el presente trabajo analizaremos distintas dimensiones que permiten observar cómo se materializa (o no) este derecho en el nivel primario. En particular, nos detendremos en dos dimensiones: las implicancias de la implementación entre docentes y estudiantes y la organización del tiempo escolar.

Respecto del tiempo escolar, consideramos aquí que su ampliación constituye una iniciativa que se propuso incrementar el tiempo de permanencia en la escuela y ofrecer diversas propuestas para la apropiación de conocimientos (Gargiulo *et al.*, 2024), constituyéndose así en una oportunidad para avanzar hacia la justicia educativa (Veleda, 2013).

El artículo se organiza de la siguiente manera: a continuación, incluimos el apartado metodológico que desarrolla la estrategia llevada adelante, luego los apartados analíticos refieren a la cobertura de la jornada escolar, a la asistencia escolar de estudiantes y a la organización del tiempo escolar a partir de la ampliación horaria. Finalmente, un apartado de cierre ofrece algunas reflexiones a modo de aportes.

8 Resolución 2502/2022 de la Dirección General de Cultura y Educación.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La investigación consistió en un estudio exploratorio que usó una estrategia multimétodo para la recolección y el análisis de los datos: un componente cualitativo y un componente cuantitativo.

La muestra se compuso de diez escuelas del distrito de Avellaneda que ampliaron o extendieron su jornada escolar: cuatro de ellas a jornada completa (de ahora en más, JC) y seis de ellas a jornada extendida de 25 horas (de aquí en adelante, J25H). Centramos el análisis (Acuña y Leiras, 2005 en Rovelli, 2018) en las familias de las y los estudiantes que asisten a las escuelas y las docentes que allí se desempeñan.

En cuanto al módulo cualitativo, se diseñaron y realizaron cuarenta y dos entrevistas semiestructuradas en profundidad a diversos actores de la comunidad educativa: inspector Jefe Regional, inspectora Jefa Distrital, inspectoras de nivel primario del distrito, directores/as, docentes y referentes familiares adultos/as del estudiantado de las escuelas participantes. La inserción en campo se desarrolló de manera paulatina en función de la cercanía entre las escuelas y las sedes de la universidad. La selección de docentes y referentes familiares a entrevistar fue orientada por el/la director/a de cada escuela, de acuerdo a criterios de pertinencia (como antigüedad en la escuela y experiencia docente) y disponibilidad para la entrevista. Se contempló la distribución por ciclo de estudios de primaria para entrevistar equitativamente docentes que se desempeñaran en primer y segundo ciclo. En cuanto a los referentes familiares, se siguió el mismo criterio, con la salvedad de que algunas familias representaban a más de un niño/a por escuela, lo que dio una mayor proporción de experiencias escolares de estudiantes de segundo ciclo (nueve) respecto de los de primer ciclo (seis).

En cuanto al módulo cuantitativo, se diseñaron dos modelos de cuestionarios: uno destinado a docentes de grado[9] y otro a referentes familiares de niños y niñas que asisten a las escuelas seleccionadas.

Para la implementación, se construyeron dos muestras no probabilísticas. Las diferencias en las comunidades educativas redundaron en disímiles niveles de respuestas, sobre todo en lo que refiere a referentes familiares. Según se pudo investigar en el trabajo de campo, las diferencias en el nivel de respuesta se originaron en características de las comunidades escolares, como la participación en actividades escolares y el acceso a las TIC y a las herramientas de conectividad.

La modalidad de la encuesta fue *online*, autoadministrada y anónima, priorizando la facilidad de difusión entre los distintos grupos y el aumento esperado en la cobertura. En este sentido, se creó un cuestionario (*link*) para cada escuela. La estrategia de difusión de las encuestas a docentes consistió en el envío de un formulario *online* a las casillas de correo institucional (cuentas abc) y/o fue difundido a través de los/as directores/as de cada escuela.

9 No se incluyeron como unidades de análisis a profesores/as de materias especiales.

Para las encuestas a referentes familiares, se diseñó una estrategia de implementación mixta. Todas se completaron en línea y la gran mayoría de casos respondió en forma autoadministrada, pero hubo quienes respondieron la encuesta de manera presencial con encuestadoras en nueve escuelas.

Respecto del procesamiento de la información recolectada, se evaluaron las bases de datos controlándose la no respuesta y la consistencia entre variables. Por otro lado, se codificaron las variables abiertas.[10]

De las encuestas realizadas a docentes, se obtuvieron respuestas de 133 maestras, quienes representan 157 cargos docentes en los establecimientos de la muestra. De esa cantidad, 105 se desempeñan en escuelas primarias bajo programa y 28 en escuelas primarias sin modificaciones en su esquema horario. En cuanto a los/as referentes familiares, se encuestaron a 480, de quienes el 86% son madres de niños/as que asisten a la escuela, el 7% padres, el 3% abuelas y el 4% restante tienen otro vínculo con el menor.

A continuación, desarrollaremos algunos de los resultados sobre la dimensión administrativo-institucional de la nueva organización del tiempo escolar, considerando la cobertura de los cargos docentes y la asistencia de los y las estudiantes. Posteriormente, presentaremos algunos de los resultados encontrados en torno a la dimensión pedagógica y las propuestas educativas llevadas a cabo durante la nueva organización del tiempo escolar.

LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL: COBERTURA DE LA JORNADA ESCOLAR AMPLIADA

En este apartado analizaremos algunos de los hallazgos obtenidos en torno a la exploración de la implementación de la política de ampliación horaria en las escuelas seleccionadas del distrito de Avellaneda.

En el marco del programa "Hacia la universalización de la jornada completa o extendida" del entonces Ministerio de Educación de la Nación –hoy Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano– se estableció que cada jurisdicción definiera los formatos de jornada escolar a impulsar, con un mínimo de 25 horas semanales. La provincia de Buenos Aires, a partir de la Resolución Nº 2502/2022 de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), estableció dos formatos de jornada escolar para la materialización de la ampliación de la jornada escolar: la JC de 40 horas semanales y la J25H de 25 horas semanales. Las escuelas seleccionadas ampliaron su horario de una jornada simple de cuatro horas diarias a una jornada extendida de cinco horas diarias (J25H) o a una jornada completa de ocho horas diarias (JC), es decir, lo equivalente a

10 En el caso de la base de docentes, algunas de las recodificaciones de variables fueron realizadas a partir del Censo Nacional de Docentes de 2004. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/censo_resultados_definitivos_2004.pdf

dos turnos escolares. La dimensión institucional que consideraremos se vincula en este aspecto con la organización del trabajo escolar, entendido como las tareas docentes vinculadas a la enseñanza y las actividades de los y las estudiantes relacionadas con los aprendizajes a lo largo de la jornada escolar. No se contemplaron en este trabajo otros aspectos del trabajo escolar.

La implementación de la extensión del tiempo escolar implica diversos efectos en la organización y la gestión pedagógica de las escuelas, uno de ellos corresponde a las implicancias laborales, siendo estas las vinculadas con el tiempo de trabajo de los/as docentes (Iardelevsky, 2023). Presentaremos aquí algunos de los resultados que identificamos en nuestro análisis respecto de la cobertura de la ampliación horaria. La Resolución (DGCyE) 2502/2022 establece la creación de desempeños docentes frente a curso para cubrir las cinco horas semanales, uno por cada sección, y la creación de desempeños docentes en función jerárquica para la cobertura de cada uno de los turnos en los que funcionara la institución escolar. Una primera cuestión a señalar es que desde las autoridades regionales y distritales se priorizó que la extensión horaria fuera realizada por aquellos/as docentes que ya se encontrasen a cargo de los cursos. Esto involucró en principio ofrecer a los/as docentes de las escuelas de J25H un cargo de una hora adicional por día y a los docentes de JC la cobertura de otro turno escolar. En la apreciación de nuestros/as entrevistados/as, esto no fue problemático, ya que, en la mayoría de los casos, los/as docentes aceptaron extender sus horarios en la escuela. En los casos en que esto no fue posible, se recurrió a contratar nuevo personal a través de actos públicos.

Al respecto, relata una inspectora del nivel:

> La mayoría de los docentes tenían un cargo de cuatro horas en distintas situaciones de revista, sea provisional, titular, suplente, y se les ofrecía hacer la extensión de cuatro horas y esa extensión siempre es provisional. Hay docentes que aceptaron y docentes que no, y los que no aceptaron fue la extensión a acto público. Demandó toda una organización de la planta en el tema de las jornadas completas, porque hay escuelas que tenían doce secciones y de repente a todos los maestros había que ofrecerles la extensión. Algunos no aceptaban y tenían doble cargo en la escuela, entonces también fue un poco más difícil el organizarla, pero hoy en día ya no tenés ninguna dificultad. Y en las escuelas de quinta hora el módulo extra que se suma hay docentes que lo aceptan y docentes que no. Y aquellos docentes que no lo aceptan, fue a acto público y se cubrieron fácilmente. (Inspectora de Nivel Primario del Distrito)

Asimismo, una directora da cuenta de cierta facilidad para la cobertura:

> En nuestra escuela en particular, la verdad que tenemos 25 docentes, de los 25 docentes aceptaron 24, así que eso fue maravilloso y hubo una sola situación, que por una organización familiar la docente no podía pero que se cubrió con alguien de la prosecretaría, así que de las docentes tomó la hora la prosecretaria. (Directora, escuela J25H)

La posibilidad de cubrir los cargos con las docentes que ya trabajaban en la escuela es definida por nuestra entrevistada como algo "maravilloso", lo que da cuenta de lo importante de trabajar con docentes que conocen a la comunidad y a los estudiantes. Por su parte, encontramos también algunos casos que revistieron ciertas dificultades que pudieron resolverse. Aquí un ejemplo relatado por una directora de escuela:

> En el turno de la mañana nosotros tenemos de 7:30 a 12:30 y una maestra de la mañana no aceptó, entonces de 7:30 a 8:30 había que sacar un cargo de la quinta hora. Primero no lo tomaba nadie, pero lo tomó una docente que la verdad que estuvo hasta el 15 porque tuvo que renunciar porque la escuela en la que está ella se hizo doble jornada, entonces ahora va a trabajar en doble turno. Así que, bueno, por suerte la docente titular de ese grado terminó de estudiar, lo pudo tomar y se queda ella" [...] [Con relación al turno tarde] "fueron tres docentes de la tarde que no pudieron. No tomaron la quinta hora las que estaban, entonces salió el cargo y la mayoría lo tomaron docentes que trabajan en escuelas de doble jornada que salen a las cuatro y llegan, y también está una chica que está recién recibida que la tomó. Así que en ese aspecto no hubo mayores problemas. (Directora, escuela J25H)

Lo anterior se refuerza a partir de los datos de la encuesta implementada: la mayoría de las docentes de J25H encuestadas asumió la cobertura de las horas ampliadas, sosteniendo tanto la jornada regular como la ampliación horaria. Esta situación se observó mayormente entre las docentes que tienen un cargo provisional, es decir un cargo vacante con designación temporal que puede ser titularizado.[11] En relación con las docentes que trabajan en escuelas de JC, el 52% de quienes participaron de la investigación mantuvo el cargo con la ampliación de la jornada laboral, mientras que el resto lo tomó desde la ampliación de la jornada.

Sin embargo, en términos del trabajo docente y de la organización escolar en torno a la cobertura de la ampliación horaria, se advierten situaciones que contrastan entre las escuelas de JC y las de J25H. Siguiendo a Nicastro (2025), entendemos el trabajo docente como el conjunto de tareas, gestos y posturas inscriptas en el campo organizacional de las instituciones educativas, atravesado por normas, valores, herencias y tensiones particulares de cada tiempo y contexto. El rol, la posición y el desempeño docente se construyen y producen en un marco de una inscripción subjetiva dentro de un encuadre institucional y se expresan en el marco de políticas generales en situaciones particulares. Como mencionábamos

11 Según el Artículo 107 del Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires, se considerará provisional "Al docente que se designe para cubrir un cargo u horas-cátedra por: 1) Traslado sin supresión de cargo u horas cátedra, ascenso, renuncia, cesantía, exoneración o fallecimiento de un titular. [o por] 2) Creación o desdoblamiento de grados, grupos o ciclos, secciones, turnos, divisiones o establecimientos".

anteriormente, la implementación de la ampliación horaria implicó cambios en las designaciones docentes, conversadas y consensuadas dentro de cada institución escolar. En relación con las escuelas de JC, el nuevo esquema horario –ampliación de un turno– resulta en general favorable para los/as docentes que a menudo ya trabajaban doble turno. La JC supone cierta mejora en el salario y permite concentrar la jornada laboral en una sola escuela, lo que para la mayoría es positivo. Esta situación tiene implicancias tanto laborales como económicas y pedagógicas, ya que involucra una mejora salarial, cierta estabilidad laboral en la concentración horaria en la misma institución y el fortalecimiento de lazos de pertenencia con la comunidad educativa.

En torno a la ampliación horaria en las escuelas de JC, a partir de las entrevistas se puede inferir que las maestras que rechazaron cubrir la extensión horaria son aquellas que no tenían cargo titular en la escuela que adoptó la JC, pero sí lo tenían en otra escuela, o bien aquellas que no estaban dispuestas a trabajar doble turno. En tal caso –y con una frecuencia muy baja, como se señaló–, el otro turno se cubrió con un/a docente distinto/a a quien estaba frente a curso en esa sección. En resumen, en relación con las escuelas de JC, si bien algunas directoras y docentes señalan cierta intensificación del trabajo que deviene de la eliminación de tiempos de descanso entre turnos, prima una visión positiva derivada de la ampliación horaria, que tiene que ver, como mencionábamos, con la mejora salarial y con la concentración del trabajo en un mismo establecimiento, lo que disminuye los tiempos de traslado.

Lo observado en las escuelas que pasaron a JC contrasta con lo que relevamos en las escuelas con J25H. En estas escuelas, como señalamos al comienzo de este apartado, también en la mayoría de los casos los/as docentes a cargo de los cursos aceptaron extender su jornada para hacerse cargo de la ampliación del horario escolar, con excepciones, por supuesto. Pero aquí encontramos una situación muy diversa en relación con los tiempos de trabajo, porque para las docentes que trabajan doble turno esto significó que la jornada laboral se extendió hasta las 10 horas diarias. Entonces, por un lado, la ampliación horaria fue positiva en términos de mejora salarial, pero derivó también en algunas situaciones de mucho cansancio, que se fueron profundizando con el avance del año escolar:

> Yo creo que los docentes están cansados, lo tengo que decir, físicamente. O sea los docentes acá están 10 horas... Sí hay un cansancio físico real, que es pasar de trabajar 8 a 10 horas. (Directora, escuela JC)

Estas mayores demandas laborales, redundaron en aspectos vinculados a la organización familiar y el tiempo de cuidado, tal como refieren estas dos docentes:

> Yo antes, por ejemplo, salía de acá y decía: “bueno, voy a comprar cosas”. Ahora lo tengo que hacer antes porque uno sale mucho más tarde, cierran los negocios, nos vamos corriendo porque... Bueno, es organización más que escolar o laboral, es familiar. (Docente, escuela J25H)

> Estoy once horas acá adentro del colegio. Y bueno hay trabajos y trabajos, frente a chicos, hay que estar todo el tiempo explicando y bueno yo, hay veces que me doy cuenta de que no me senté en una hora y media, entonces, es que es muy extenuante. (Docente, escuela J25H)

Esta situación de cansancio, mencionada recurrentemente por directoras y docentes en las entrevistas, llevó –en algunas escuelas– a la renuncia de docentes a la hora de la ampliación de la jornada, generando problemas de cobertura avanzado el año lectivo. Este escenario, si bien no es mayoritario, fue mencionado tanto por las inspectoras como por directoras y docentes. Ello implicó que los directivos asumieran esas horas de clase frente a curso, dado que –en el marco de las políticas de continuidad pedagógica– son quienes cubren las ausencias de otros/as docentes, generando una sobrecarga de tareas que superponía las funciones propias del rol directivo con tareas docentes vinculadas con la enseñanza. Asimismo, la rotación de docentes en la cobertura de la hora ampliada dificulta la articulación entre estos/as y el o la maestro/a que tiene a cargo las cuatro horas tradicionales, lo que se presenta como desafío de la puesta en marcha de esta política. En algunas escuelas con J25H, la articulación entre docentes no resultó significativa en tanto las actividades realizadas durante la jornada simple no guardaban relación con las realizadas durante la quinta hora.

Por su parte, en las escuelas que extendieron su horario a JC, las docentes señalaron la necesidad de desarrollar una propuesta para los "espacios de transición", es decir el tiempo entre que terminan de almorzar en el comedor y retoman la jornada escolar. En esta demanda se ponen de manifiesto dos cuestiones: por un lado, la necesidad de establecer turnos de comedor en escuelas en las que, por la matrícula, el espacio no resulta suficiente para atender a la totalidad de los y las estudiantes al mismo tiempo, y, por el otro, la importancia de desarrollar otro tipo de actividades planificadas, lúdicas y creativas, en los tiempos entre cada turno.

ASISTENCIA ESCOLAR: ADECUACIONES HORARIAS EN LA JORNADA ESCOLAR AMPLIADA

La implementación del programa "Una hora más" implicó inicialmente un período de adaptación para las instituciones, los y las estudiantes y las familias. Este tiempo se plasmó principalmente en adecuación de los horarios de ingreso y salida para congeniarlos con actividades extraescolares programadas previamente. Una docente de JC comentaba:

> Este año estamos más tranquilos y estamos organizados, el año pasado era como que fue una cachetada, los padres algunos querían retirar a los chicos a las 12. [...] Como se implementó en septiembre, a mitad de año, vos pensás que hay nenes que venían desde marzo con sus actividades, fútbol, inglés, natación. Entonces

> durante el año pasado se les permitió que los retiraran antes de las 4 para que continuasen con sus actividades extracurriculares. (Docente, escuela JC)

El anterior fragmento da cuenta del proceso de adaptación experimentado al interior de las comunidades educativas, y se define como una "cachetada" el impacto inicial de la puesta en marcha de la política que tuvo lugar no al inicio del ciclo lectivo, sino en septiembre, a la que luego se adaptaron en tanto lograron organizarse y transitan con "tranquilidad" en la actualidad.

La flexibilización en el ingreso también ayudó a los y las estudiantes y las familias a adaptarse a los nuevos horarios que implicaban otras formas de organización familiar y personal de los y las estudiantes. Una referente familiar contaba:

> cada familia fue adaptándose como podía. En nuestro caso porque, bueno, te decía, mi nene va con acompañante, entonces tuvo una adaptación especial de extenderle las horas hasta que [lo] logró. (Referente familiar, escuela JC)

Incluso para algunos/as niños/as, significó adaptarse a otra forma de organización en su jornada diaria, con mayor tiempo en la escuela, en especial en escuelas que ampliaron su horario a jornada completa. Una referente familiar afirmaba:

> Al principio fue un poquito complicado por el tema de la adaptación, pero no hubo muchos problemas, el tema es ajustarse al horario [...] como es todo el día, acostarse más temprano, hacer las cosas más temprano para que los chicos, después, por lo menos mi nena, esté más descansada y pueda aguantar todo el día. (Referente familiar, escuela JC)

En relación con las experiencias de los y las estudiantes, las familias y docentes relatan que, al iniciar la ampliación de la jornada, los y las niños/as estaban cansados y les costaba seguir el ritmo de clase y los nuevos horarios escolares. Esta situación de cansancio también la evidenciaban las autoridades escolares:

> Al principio se nos dormían, tenían hambre, tenían sueño, querían ir al baño. Era el fastidio. Después se fueron acostumbrando como todo. (Directora, escuela JC)

En lo que respecta a las implicancias del incremento de la cantidad de tiempo que las y los niños pasan en la escuela, encontramos estrategias diferentes según se trate de escuelas de J25H o escuelas que pasaron a JC. Entre las primeras encontramos que la "la quinta hora" se implementó de acuerdo a distintas modalidades: antes del inicio de la jornada, después del inicio de la jornada o distribuida entre ambas (en este caso, particularmente durante 2022). Luego, en escuelas que pasaron a JC, se flexibilizó el ingreso o salida de acuerdo a las posibilidades y necesidades de las familias, de forma predominante en aquel año. Algunos/as directores/as y docentes entrevistados/as señalaron que los primeros meses de implementación del programa funcionaron como "período

de ajuste". En efecto, se permitió cierta flexibilidad, respetando compromisos previos de los/as estudiantes, dado que el programa comenzó a implementarse avanzado el año lectivo, precisamente hacia septiembre de 2022, cuando las familias habían organizado horarios y actividades. En 2023, en cambio, se exigió adecuarse a los nuevos horarios.

Durante 2023 se establecieron los horarios definitivos desde el inicio del año escolar. Esta ampliación del revistió distintas apreciaciones entre las familias. Para muchas, la ampliación de la jornada –y en particular la JC– resultó más acorde a sus necesidades y decidieron sostener la escolaridad en la jornada ampliada y reorganizar las actividades extraescolares. Esta nueva organización atrajo a algunas familias, que la consideraron como variable en la elección de escuela, particularmente para estudiantes que iniciaban su escolaridad primaria. Para otras, la ampliación de la jornada implicó la decisión de cambiar de escuela para mantener la jornada de 4 horas.

A pesar de los cambios en la organización que implicó la ampliación horaria, la asistencia a clase de los/as estudiantes se mantuvo sin cambios de acuerdo a las docentes encuestadas. Sin embargo, encontramos diferencias significativas en la asistencia en escuelas de JC en las que se incrementó, mientras que en las escuelas de J25H se observó un mayor sostenimiento de los niveles de asistencia.

Las adecuaciones horarias y la flexibilidad en los horarios de ingreso y salida, en particular durante el primer año de implementación, podrían explicar la asistencia escolar con la ampliación de la jornada. En este sentido, las docentes refieren que casi la totalidad de sus estudiantes cumplen el horario completo de la ampliación de la jornada (98%). Este porcentaje asciende al 100% entre docentes de JC y desciende a 97% entre quienes se desempeñan en escuelas de J25H.

Desde la perspectiva de los/as referentes familiares, el 57% sostuvo que la asistencia a la escuela se mantuvo igual y el 29% que aumentó. Al analizar la asistencia según distintas variables encontramos que su incremento es mayor entre quienes asisten a escuelas de J25H (31% frente a 26% al JC) y, en este universo, entre quienes concurren al turno tarde. Luego, si analizamos la asistencia en función de las dimensiones socioeconómicas consideradas,[12] encontramos que el incremento es mayor entre quienes tienen una menor cantidad de libros en el hogar, entre quienes reciben la Asignación Universal por Hijo (AUH) y entre quienes la persona que cuida en mayor medida al niño/a tiene menor nivel educativo alcanzado. Con relación a la asistencia, consultamos por la frecuencia en que el/la niño/a cumple con el horario completo desde que sumaron horas de clase por día: el 95% sostuvo que cumple el horario completo, o bien todos los días (75%) o bien la gran mayoría de los días (20%).

12 Seleccionamos algunas variables que dieran cuenta del contexto socioeconómico de las y los estudiantes: si el niño/a contaba con la Asignación Universal por Hijo (AUH): la cantidad de libros que poseían en el hogar; el máximo nivel educativo alcanzado por la persona que más tiempo le dedica a cuidar al/a niño/a.

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: PROPUESTAS EDUCATIVAS DURANTE LA AMPLIACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR

En este apartado consideramos la dimensión pedagógica como variable a analizar en la exploración de la implementación del programa "Una hora más". Nos interesaba conocer si la organización del tiempo escolar y el desarrollo de propuestas educativas se modificaron a partir de la ampliación de la jornada. Como señala Iardelevsky (2023), la organización del tiempo es una variable relevante en el desarrollo curricular y en la planificación didáctica, ya que puede dificultar o favorecer procesos educativos.

En relación con la organización de la clase, el 86% de las docentes sostuvo que se verificó una organización similar en la jornada regular y la ampliada. Este porcentaje asciende al 100% en docentes de JC y desciende a 67% para docentes provisionales que se incorporaron a las escuelas en su mayoría durante la ampliación de la jornada.

La extensión horaria permitió tener más tiempo de clase para abordar contenidos curriculares prescritos y/o profundizar los conocimientos de los y las estudiantes a partir de las actividades desarrolladas durante la jornada simple. En muchas escuelas refirieron que la hora extra sirvió para recuperar contenidos que no fueron trabajados en la pandemia y la enseñanza remota que esta exigió. Asimismo, hubo quienes sostuvieron que pudo verificarse una mejora en los procesos de alfabetización de los y las estudiantes. En algunas escuelas se avanzó en una planificación en dos niveles: uno para que aquellos/as estudiantes que lo necesitaran pudieran apropiarse de los contenidos de enseñanza y otro para que quienes ya los aprendieron pudieran profundizar sus conocimientos. Las propuestas eran en general bimestrales y orientadas por áreas de fortalecimiento de aprendizajes.

En relación con la dinámica escolar de las horas ampliadas, el 70% sostuvo que se parece a la del resto de las horas. De las variables de cruce seleccionadas, encontramos que la similitud de la dinámica escolar entre las distintas instancias es mayor respecto del valor poblacional para las docentes de primer ciclo y entre quienes se desempeñan en J25H. En torno a las modificaciones en la dinámica escolar, 5 de cada 10 manifestaron que se modificó poco. Asimismo, observamos una mayor percepción de modificaciones entre quienes son docentes de JC (48%) y quienes lo son en segundo ciclo (36%). Acerca de las modificaciones observadas, la mayor parte de las menciones refieren a modificaciones temporales como la organización de los tiempos de enseñanza (90%) y el seguimiento a los/as estudiantes (78%), seguidas por las estrategias pedagógicas (65%) y las actividades de enseñanza (64%).

Al analizar al interior de esos aspectos, las menciones a la organización de los tiempos de enseñanza se incrementan a 100% en docentes en JC y 86% en docentes de J25H y desciende a 60% entre aquellas docentes que cubren la jornada regular pero no la ampliación de la jornada. Luego, el 86% de docentes de J25H refirieron que la ampliación de la jornada les permite contar con más tiempo de seguimiento a los/as estudiantes.

Otro aspecto a considerar en la organización del tiempo escolar se relaciona con las propuestas que se llevan adelante durante ese tiempo. Esto en tanto es necesario indagar en la calidad del tiempo escolar ampliado, tal como lo marcan diversas líneas de investigación (Vercellino, 2012). Como se señala en el Anexo de orientaciones pedagógicas del programa "Una hora más" (2022):

> No se trata de generar actividades complementarias, lúdicas ni de alargamiento poco productivo, sino de producir una extensión genuina del tiempo de clases: se trata de disponer de más tiempo para la enseñanza de la lectura y la escritura, de la matemática y de las ciencias (p.1).

Nos interesó, entonces, relevar qué propuestas de enseñanza se llevaron adelante durante la ampliación de la jornada. Al respecto, en las escuelas de J25H las dos terceras partes de las encuestadas señalaron que mantienen dos planificaciones: una para la jornada regular y otra para la jornada ampliada. Algo similar sucede para la organización de las actividades de enseñanza: en escuelas de JC las docentes encuestadas señalaron que se mantiene igual, mientras que las docentes de J25H señalaron diferencias en la organización del tiempo en la jornada regular respecto de la hora más.

En la mayor parte de las escuelas se llevaron adelante propuestas de fortalecimiento o continuidad en áreas estratégicas como Matemática o Prácticas del Lenguaje. En las entrevistas, las docentes de escuelas de JC señalaron mayor flexibilidad a la hora de pensar la organización de las propuestas de enseñanza, mientras que las docentes de escuelas de J25H señalaron que, durante la hora más, llevan a cabo actividades más acotadas para reforzar contenidos, principalmente de Prácticas del Lenguaje. Algunas entrevistadas también señalaron que en esa hora adicional realizan actividades lúdicas para reforzar contenidos, principalmente de Matemática. Cabe destacar que en todas las entrevistas se destacó como lineamiento general para las escuelas la alfabetización y el fortalecimiento de las Prácticas del Lenguaje.

En escuelas de JC se llevaron adelante proyectos que involucran otras áreas de enseñanza. Las entrevistadas señalaron que durante la ampliación horaria también se abordan contenidos específicos de otras áreas, como Educación Sexual Integral y Espacios de Profundización de Aprendizajes, en este caso, relacionados con la orientación de la escuela como, por ejemplo, investigación, educación física o educación ambiental.

Además, nos interesaba conocer las percepciones de los y las referentes familiares sobre las actividades que realizaban los/as niños/as durante la ampliación del tiempo escolar. El 54% de las familias sostuvo que mejoró su desempeño, observándose una mayor percepción de progreso entre quienes asisten a JC y quienes lo hacen al turno mañana en escuelas de J25H. Las percepciones de avance son más altas para aquellas familias cuyos niños reciben la AUH y tienen un menor clima educativo. Sobre las razones por las que los referentes familiares percibieron una mejora en las actividades escolares, el 55% sostuvo que la ampliación

horaria permitió reforzar los conocimientos del/a niño/a. A esta principal razón le sigue que las docentes le dan ahora mayor seguimiento a su desempeño (41%).

REFLEXIONES FINALES

El proceso de trabajo que transitamos a lo largo de la investigación adquirió un valor muy profundo en tanto y en cuanto pudimos acceder a la perspectiva de distintos actores para comprender los sentidos, significados, vivencias, apropiaciones y perspectivas que se fueron produciendo durante la implementación del Programa "Hacia la universalización de la jornada extendida o jornada completa" en el distrito de Avellaneda de la PBA. Esto en tanto consideramos fundamental entender los procesos de implementación de políticas en diálogo con los actores involucrados en la territorialización de aquellas.

De hecho, la convocatoria al proyecto por el cual se pudo producir esta investigación se materializó y se financió por iniciativa de un Estado nacional que se proponía relevar, escuchar, revisar y repensar en lo necesario las políticas implementadas, en sintonía y articulación con un Estado provincial que también se puso a disposición para acompañar la iniciativa desde áreas de gestión claves.[13] Posicionándonos en el reconocimiento de la necesidad de generar instancias participativas en la construcción de las políticas públicas (Nirenberg 2006, Clemente 2016), los resultados muestran que la incorporación de la experiencia de los sujetos destinatarios de las políticas permite (re)pensarlas, sistematizarlas, profundizarlas y modificar lo que se deba cambiar atento a los objetivos propuestos. De esta manera, consideramos que uno de los desafíos se vincula con tener en cuenta la importancia de la mirada de los actores (autoridades, docentes, referentes familiares) en una investigación que se proponga producir insumos para la política educativa.

A su vez, encontramos como de suma relevancia al proceso de articulación entre niveles de la política educativa (nación, provincia, región educativa, distrito escolar, inspecciones de nivel, equipos de conducción, docentes), dinámica que no se encuentra exenta de tensiones, pero que apareció como de mucha riqueza para reflexionar sobre la implementación del programa en cuestión y que implicó un desafío para el equipo de trabajo en términos de diálogo y acuerdos con cada uno de los niveles involucrados.

Los resultados a los que hemos arribado a partir de la investigación permiten abrir una serie de reflexiones en torno a los alcances, limitaciones y tensiones de la política de ampliación de la jornada escolar en su capacidad de garantizar el derecho a la educación. En lo que respecta a la cobertura docente, se observa que la ampliación horaria fue asumida mayormente por las mismas docentes que ya

13 La investigación contó con el acompañamiento y apoyo institucional permanente de la Subsecretaría de Planeamiento y la Subdirección de Gestión Institucional de Nivel Primario, dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la PBA.

sostenían la jornada habitual, aportando información respecto de las posibilidades de sostener la política. En este sentido, el modelo de jornada completa parecería ofrecer una estructura más estable para el trabajo docente.

La definición institucional de ofrecer el incremento de horas o la llamada "Una hora más" prioritariamente a docentes a cargo de los grupos implica, por un lado, un reconocimiento a la tarea y una puesta en valor de las docentes como trabajadoras en una decisión que posibilita incrementar el salario en una misma institución, pero también fortalecer el vínculo pedagógico entre estudiantes y docentes que ya son parte de la comunidad educativa. Ello pudo lograrse en la mayoría de los casos, aunque se visibilizó una tensión relacionada con las condiciones de trabajo que da cuenta del cansancio que atraviesa a quienes tienen dos cargos de jornada simple en la escuela y optaron por acceder a incrementar una hora en cada cargo. Esa tensión entre incremento salarial y cansancio es una de las cuestiones que emerge para problematizar el proceso. Martínez, Collazzo y Liss (2009) describieron algunos de los factores de riesgo para analizar el proceso de trabajo docente y consideraron, entre otros aspectos, que la variable del tiempo incide en las manifestaciones del sufrimiento psíquico de los docentes. Consideraron que el escaso tiempo de descanso e insuficiente tiempo para el trabajo colectivo y la falta de separación entre trabajo y pausa durante la jornada laboral dificultan la separación con el ámbito familiar y llevan consigo una carga de sufrimiento psíquico visible en una fatiga residual. En los casos donde ello derivó en renuncias a la quinta hora o imposibilidades en tomarla, fue relevante el desafío pedagógico de la articulación entre el/la docente que está con el grado cuatro horas y el/la que los/as acompaña en la quinta, cuestión sobre la que las distintas autoridades entrevistadas pusieron la mirada y debe seguirse de cerca con iniciativas y políticas que eviten la fragmentación.

En cuanto a la asistencia escolar, en primer lugar, resaltamos la relevancia del papel de los equipos de conducción para poder transitar institucionalmente el proceso de adaptación. Ello se vio reflejado en un trabajo institucional de contención, sostén y acompañamiento a estudiantes y familias. A su vez, se evidencia en este plano la dimensión subjetiva en la implementación de las políticas, donde los sujetos destinatarios ponen el cuerpo y deben apropiarse e incorporarse a los procesos propuestos para concretar los cambios institucionales y pedagógicos.

En términos de cumplimiento de asistencia luego de la implementación de la extensión de la jornada, podemos señalar que ha implicado o bien su sostenimiento, o bien –en algunos casos– una mejora en la asistencia, donde identificamos matices, pero podemos encontrar un punto de consolidación de la política. Más horas en la escuela no implicó más dificultades para asistir, sino todo lo contrario.

A su vez, si bien la percepción mayoritaria de docentes y familias indica una continuidad en la asistencia, se destacan diferencias según el tipo de jornada y las condiciones socioeconómicas de las y los estudiantes. El hecho de que el aumento en la asistencia sea mayor en sectores más vulnerados sugiere que la ampliación de la jornada podría estar contribuyendo a reducir desigualdades educativas, aunque aún persisten desafíos en cuanto a garantizar la equidad en el acceso y permanencia.

En cuanto a la dimensión pedagógica, podemos afirmar que la ampliación de la jornada posibilitó el abordaje de contenidos, la recuperación y profundización de conocimientos y la incorporación de nuevos aprendizajes, por lo cual tomamos este como un punto altamente positivo y valorado por los actores involucrados. En este sentido, el tiempo aparece como un factor clave para poner en valor esta política: se incrementa el tiempo para la enseñanza, para el encuentro pedagógico, para el conocimiento.

De todas formas, la discusión en torno al tiempo escolar, entonces, no puede desvincularse de las condiciones materiales, institucionales y pedagógicas que hacen posible una educación que efectivamente amplíe derechos. Por ello, reconocemos la importancia de diseñar políticas que prefiguren y orienten prácticas de cara a la defensa y garantía del derecho social a la educación, pero que también habiliten una "implementación situada", teniendo en cuenta contextos históricos, temporalidades, instituciones y comunidades educativas.

REFERENCIAS

Dirección General de Cultura y Educación (2022). Resolución 2502. Anexo II. Orientaciones pedagógicas del programa especial para la implementación de la jornada escolar de 25 horas semanales en escuelas primarias de gestión estatal. "Dar sentido pedagógico y transformador a las cinco horas semanales adicionales de clases". Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Bottinelli, L. (2016). *La ampliación de la jornada escolar en perspectiva. Estudio sobre la situación de la jornada extendida y completa en el nivel primario de Argentina*. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/12_botinelli_-_informe_jornada_extendida_y_completa_issn.pdf

Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, *2*(1), 1-12.

Cerezo, L. (2024). *La inclusión educativa en el nivel superior universitario argentino: un estudio de caso de la UNAJ*. Teseo Press. https://www.teseopress.com/inclusioneducativaniveluniversitarioargentino/.

Clemente, A. (2016) La participación como enfoque de intervención social. En A. Rofman (comp.), *Participación, políticas públicas y territorio: aportes para la construcción de una perspectiva integral*. UNGS.

Cuschnir, M. y Naidorf, J. (2020). ¿Una nueva Ley de Educación Superior 2020? *Revista de Investigación y Disciplinas*, (2), artículo 2.

Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: Reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, *28*, artículo 2014 esp.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2017). Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: Los desafíos de la democratización escolar en la última década. *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales*. UNIPE: Editorial Universitaria.

Feldfeber, M., Gluz, N. y Gómez, C. (2003). La jornada completa en la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis de sus fundamentos históricos, debates actuales y nudos críticos a casi medio siglo de su implementación. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Feldfeber, M. y Maañon, M. I. (2020). *La educación superior como derecho. A 100 años de la Reforma Universitaria*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Flores, K. (2025). La ampliación de la jornada escolar en el Nivel Primario de PBA. *Anales de la Educación Común*, *6*(1-2), 99-106.

Gargiulo, M. C., Zamora, M. S., López, M. C., Mansilla, A. E. y Ortega, M. E. (2024). Ampliación de la jornada escolar primaria en escuelas públicas estatales: el caso de Tucumán. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, *4*(8), 291-319. https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/307/237

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores.

Gluz, N. (2019). ¿Masificación o democratización? Debates en torno a las transformaciones del Nivel Secundario. En A. M. Ezcurra, *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 110-126). Noveduc.

Iardelevsky, A. (2023). *Extensión del tiempo escolar en primaria*, (4). OEI. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://oei.int/wp-content/uploads/2023/08/notas-sobre-educacion-en-el-siglo-xxi-cuarto-numero-08-09-2.pdf

Krichesky, G. y Pérez, A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias. En A. Pérez y M. Krichesky (comps.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 21-46). Undav Ediciones.

Martínez, D., Collazo, M. y Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*, (30), 389-408.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2023). Una primaria con más tiempo: políticas de ampliación de la jornada en escuelas primarias de la República Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/08/1_hs_web-_30.11.23.pdf

Morrone, A. (2014). La construcción discursiva y normativa de la inclusión educativa en el nivel secundario en Argentina en el período 2003-2010. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP (La Plata, 2014)*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51126/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). https://www.sidalc.net/search/Record/dig-unc-ar-11086-546337/Description

Nicastro, S. (2025). Trabajar en las instituciones educativas. Una reflexión acerca de las condiciones institucionales y sus efectos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, *1*(36), 169-180. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-460

Nirenberg, O. (2006). *Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia*. Paidós.

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda-2030/

Pautassi, L. C. (2010). "Cuidado y derechos: La nueva cuestión social". En C. Calderón y S. Montaño, *El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo* (pp. 69-92). Cepal.

Pérez, A., Londoño, N y Garaño, I. (2022) "La inclusión en escena: concepciones, experiencias, políticas y 'otros(as)'". En A. Freytes Frey y A. Arroyo Ortega (comps.), *Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía: acercamientos desde Medellín y Buenos Aires*. Undav Ediciones-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Rovelli, L. I. (2018). "Instrumentos para el análisis de las políticas educativas". En C. Suasnábar, L. Rovelli y E. Di Piero (coords.), *Análisis de política educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Edulp https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm2580

Saforcada, F. (2020). "Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos". *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (57-76). UNGS.

Saforcada, F. y Feldfeber, M. (2019). *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Siteal (2022). https://siteal.iiep.unesco.org/pais/argentina.

Southwell, M. (2018). El derecho a la educación y la cuestión de lo común. Algunas perspectivas sobre inclusión, universalización y domesticación. *Identidades*, *8*(15), 61-71.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy*. http://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf

Unesco (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: Un desafío y una visión*. Unesco.

Veleda, C. (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria: Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*. Unicef Argentina.

Vercellino, S. (2012). La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Revista Electrónica Educare*, *16*(3), 9-36.

Recepción: 16/11/2025
Aceptación: 24/02/2026

Marcela Alejandra Uribe,* Griselda Jorgelina Daruich**
y Andrea Celeste Isaguirre***

Uso del *podcast* en la instancia de evaluación final para estudiantes promocionales de Biología

RESUMEN

La transformación digital universitaria exige innovaciones pedagógicas para mejorar la permanencia estudiantil. En la Universidad Nacional de San Luis, se implementó el uso del *podcast* como evaluación final para un grupo de estudiantes promocionales de la asignatura Biología. El objetivo fue analizar, desde un enfoque cualitativo, el impacto de esta nueva metodología desde las percepciones del estudiantado, así como las fortalezas

* Profesora y licenciada en Ciencias Biológicas. Especialista en Investigación. Jefa de Trabajos Prácticos de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina. Publicaciones recientes: *Coformadores en la práctica docente del profesorado universitario en biología de la UNSL* (2025), *La implementación de la ESI desde la mirada y ejecución de los/as estudiantes* (2024), *Diseño de una secuencia didáctica para revalorizar la flora y fauna de la provincia de San Luis: una propuesta para nivel secundario* (2023). Filiación: Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, UNSL, Provincia de San Luis, Argentina. Correo electrónico: mauribe@email.unsl.edu.ar. Orcid: https://orcid.org/0009-0004-3429-5158

** Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Biológicas, licenciada en Ciencias Biológicas y doctora en Biología. Profesora Adjunta de la UNSL, Argentina. Investiga la biorremediación de suelos y agua y dirige proyectos de extensión sobre microalgas en huertas escolares. Entre sus publicaciones destacan estudios sobre ficoremediación en aguas residuales (2024), catálogos de diatomeas (2025) y vinculación científica entre escuela y universidad. Filiación: Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, UNSL, Provincia de San Luis, Argentina. Correo electrónico: j.jorgelina@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3168-8835

*** Doctora en Bioquímica y especialista en Educación Superior. Es profesora adjunta en el Área de Biología de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la UNSL y docente de nivel secundario. Dirige proyectos de extensión universitaria y línea en proyectos de investigación en microbiología ambiental sobre calidad del aire y educación ambiental. Ha publicado trabajos sobre calidad del aire, estrategias didácticas, ingreso universitario y prácticas docentes. Filiación: Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, UNSL, Provincia de San Luis, Argentina. Correo electrónico: ac21isaguirre@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2414-532X

y limitaciones identificadas durante su implementación. Los resultados indicaron que el *podcast* es una estrategia innovadora que fomenta el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y la integración de contenidos con la realidad. Aunque la interacción grupal presentó desafíos, la propuesta fortaleció las competencias científicas y sociales mediadas por tecnología.

PALABRAS CLAVE
Recurso didáctico • estrategia de evaluación • nivel superior • innovación • evaluación auténtica

Use of podcasts in the assessment of high-achieving Biology students

ABSTRACT
The digital transformation of universities demands pedagogical innovations to improve student retention. At the National University of San Luis, podcasts were implemented as a final assessment for a group of graduating students in the Biology course. The objective was to analyze, from a qualitative perspective, the impact of this new methodology from the students' point of view, as well as the strengths and limitations identified during its implementation. The results indicated that podcasts are an innovative strategy that fosters autonomous learning, critical thinking, and the integration of content with real-world applications. Although group interaction presented challenges, the approach strengthened scientific and social competencies mediated by technology.

KEYWORDS
Teaching resource • assessment strategy • higher education • innovation • authentic assessment

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la transformación digital en la educación superior, las universidades han incorporado nuevas estrategias pedagógicas orientadas a favorecer aprendizajes significativos y atender a la diversidad del estudiantado (Terenzio y Tomellini, 2021). En este marco, el uso de herramientas tecnológicas no solo redefine las prácticas de enseñanza, sino también las formas de evaluación, promoviendo propuestas más inclusivas, flexibles y centradas en el estudiantado como sujeto activo en la construcción de su conocimiento (Álvarez y Prieto, 2023).

En particular, el *podcast* emerge como una alternativa innovadora de evaluación, permitiendo al estudiantado apropiarse de los contenidos disciplinares mediante la producción de materiales propios. Desde la perspectiva estudiantil, esta modalidad supone un desplazamiento desde un rol más pasivo hacia una participación activa, donde el grupo de estudiantes no solo recupera información, sino que la

interpreta, selecciona, jerarquiza y comunica, favoreciendo procesos de comprensión más profundos (Chasi Guala y Quichimbo, 2023 y Ezquerro *et al.*, 2024).

En este trabajo se presenta una experiencia desarrollada en la asignatura Biología General y Celular durante el año 2025, correspondiente al primer año de las carreras de Farmacia y Profesorado Universitario de Biología de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Habitualmente, en la asignatura, el equipo docente evalúa al grupo de estudiantes promocionales utilizando la herramienta de coloquio, entendido como un intercambio formal de ideas donde, tras una exposición inicial sobre un tema específico, se abre un diálogo, debate o sesión de preguntas y respuestas, así el estudiantado debe responder de manera individual sobre algunos temas del programa de estudio. A raíz de intensos debates mantenidos dentro del plantel docente y luego de la búsqueda de información pertinente, se propuso para el ciclo lectivo 2025, modificar la manera de evaluar en dicha instancia, propiciando no solo la certificación o aprobación de los y las estudiantes, sino también repensando un instrumento que además sitúe al grupo de estudiantes en un rol más activo respecto a la construcción de los conocimientos.

La nueva estrategia de evaluación contempló la creación de un *podcast*, entendido como archivos digitales de sonido (Galán Camacho, 2018). En la elección de este formato influyeron aspectos como la ventaja que representa el solo hecho de necesitar un móvil y un programa de edición de audio (versiones gratuitas) para su producción (Villalobos, 2023). De esta manera, este grupo de estudiantes se enfrentó a la tarea de abordar contenidos disciplinares, establecer relaciones conceptuales y comunicar ideas de manera clara y coherente, integrando tanto conocimientos específicos como habilidades comunicativas y digitales.

El objetivo de este trabajo fue analizar, desde un enfoque cualitativo, el impacto de esta nueva metodología, considerando especialmente las percepciones del estudiantado, así como las fortalezas y limitaciones identificadas durante su implementación. Cabe señalar que los resultados aquí presentados son de carácter preliminar o parcial, ya que corresponden a una primera experiencia de aplicación de esta modalidad evaluativa en una única cohorte. No obstante, los hallazgos iniciales permiten vislumbrar el potencial del *podcast* como herramienta de evaluación en la asignatura Biología para el estudiantado que alcanzó la instancia de promoción, abriendo nuevas líneas de reflexión e investigación en torno a prácticas evaluativas innovadoras en el ámbito universitario.

MARCO TEÓRICO

LA EVALUACIÓN COMO OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE

Es amplia la bibliografía existente sobre evaluación de los aprendizajes en el ámbito educativo, sin embargo, debemos mencionar también que es el momento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que mayor resistencia opone al cambio. Para Monereo *et al.* (2009), en las instituciones de educación formal, la evaluación

cuenta con un lugar privilegiado y representa para la mayoría del estudiantado la principal razón de sus prácticas de estudio y aprendizaje, sosteniendo que el alumnado aprende en la evaluación.

En coincidencia con Levinas (1998, citado por Anijovich y Cappelletti, 2017), se reconoce al grupo de estudiantes como sujetos de conocimiento, y por lo tanto en las instancias de evaluación no se busca la declaración de un concepto, sino que el interés estaría puesto en cómo el estudiantado utiliza lo aprendido en otros contextos, trascendiendo el espacio áulico. Es decir, se descartan los procesos memorísticos, para aplicar esa nueva información en otras situaciones como la creación de un producto, la investigación o la resolución de problemas reales.

Desde la mirada de Anijovich y Cappelletti (2017), se entiende a la evaluación como una oportunidad para que el grupo de estudiantes muestre sus conocimientos, visibilice sus éxitos, aprenda a identificar sus puntos fuertes y débiles (además de la función habitual que se le atribuye, como la de aprobar, certificar y promover). Esta forma de pensar y llevar adelante la evaluación se contrapone con los formatos más tradicionales. Según Monereo *et al.*, (2009) cuando la evaluación trasciende el simple reconocimiento o reproducción de lo enseñado para producir una elaboración e integración personal de lo aprendido, se produce un nuevo aprendizaje. Cada vez que el estudiantado sintetice, relacione, compare, decida, critique, justifique o argumente, se posiciona un paso adelante a partir de lo que ya sabe.

En la década de los ochenta, en Estados Unidos, surge el concepto de evaluación auténtica como una perspectiva alternativa a la evaluación tradicional (Jalo y Pérez Albizú, 2016). Este tipo de evaluaciones reúnen las siguientes características: sus consignas plantean la elaboración de tareas auténticas, proponiendo la realización de algo con sentido (roles, audiencias o productos) y, relacionado con los temas que se evalúan, incluyen también cierta incertidumbre y restricciones, de manera tal que el estudiantado pueda utilizar variedad de recursos y no solo evocar información. Con respecto a la modalidad, consideran agrupamientos diferentes (en parejas, o grupos) y ofrecen múltiples oportunidades para ensayar soluciones, consultar recursos y buscar información. Por último, en una verdadera evaluación auténtica se deben dejar al descubierto los criterios de evaluación, de modo de hacerla más transparente.

Anijovich y González (2011) agregan que esta manera de trabajar las instancias de aprendizaje posibilita abarcar toda la diversidad del grupo de estudiantes, de forma tal que alcancen la totalidad de sus aprendizajes. Esto se logrará si las actividades propuestas son variadas o permiten al estudiantado elegir y decidir entre alternativas al enfrentarse a un problema.

LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DEL *PODCAST*

Según Galán Camacho (2018), un *podcast* es un archivo digital sonoro que se puede distribuir por Internet y cuyo contenido puede ser muy diverso, desde programas de radio y música hasta conversaciones, conferencias y clases. El significado etimológico de la palabra proviene de *iPod* que es un reproductor de mp3

y de *broadcast* que significa trasmisión o emisión, por lo tanto, su combinación da lugar a la transmisión de contenido auditivo en un formato digital (Borja-Torresano *et al.*, 2020). Actualmente, los *podcasts* educativos son una herramienta atractiva en la educación moderna debido a su capacidad para facilitar el acceso al conocimiento de manera flexible. Por su parte, para los grupos de docentes es una alternativa creativa para incluir otros métodos de enseñanza y de aprendizaje que enriquecen el contenido de la asignatura. Se trata de un proceso que técnicamente no presenta grandes dificultades y en el que las aplicaciones que se deben utilizar son gratuitas (Villalobos, 2023). Asimismo, a través de ellos, se promueve el desarrollo de habilidades comunicativas, particularmente la expresión oral, así como competencias digitales vinculadas a la producción y edición de contenido multimedia (Hew, 2009).

Stinga (2022) considera que el *podcast* es un mecanismo flexible que da lugar a diferentes pensamientos, en los que se producen conexiones, expresión de ideas y, a diferencia de un video, se puede escuchar en cualquier contexto. En este sentido, Guallichico Escobar (2023) describe que el *podcast* permite organizar una presentación con la identidad de quienes la elaboran para su difusión. La función principal del *podcast* es captar la atención, exponer el contenido de manera clara y ordenada, y concluir con un resumen.

Cárdenas Parra y Ramírez Valencia (2021) establecen diferencias entre el *podcast* pasivo y el activo dentro del ámbito educativo. En el primer caso, incluye las situaciones áulicas donde los y las docentes utilizan un archivo, tanto para explicar un tema a sus estudiantes como con el fin de narrar una historia. Por otro lado, se considera que un *podcast* es activo cuando el grupo de estudiantes produce sus propios audios, a partir de una consigna concreta dada por los y las docentes.

METODOLOGÍA

Durante la presentación de la materia, al inicio del cuatrimestre, se le explicó al grupo de estudiantes sobre las condiciones que se establecen para regularizar y promocionar la asignatura. Se considera en condición promocional al estudiante que haya aprobado los exámenes parciales con una calificación igual o superior a siete (7).

Finalizando la cursada se le solicitó al estudiantado promocional la elaboración de un *podcast* en formato solo audio como trabajo final. La propuesta fue simular un escenario de *streaming* donde, en equipos de tres integrantes, debieron seleccionar contenidos abordados durante el primer cuatrimestre, estableciendo relaciones entre estos y aplicándolos a un contexto de actualidad nacional o internacional. Para el cumplimiento de esta tarea se les brindó diez días para su elaboración. Las producciones fueron presentadas y defendidas presencialmente, compartiendo el audio (*podcast*) y el guión escrito.

Por otro lado, para asegurar la transparencia pedagógica propia de las evaluaciones auténticas, se hizo entrega, de manera simultánea, de las consignas de

trabajo con sus respectivos criterios de evaluación, contribuyendo así al aprendizaje autónomo del grupo de estudiantes promocionales. Los criterios de evaluación tenidos en cuenta fueron: la creatividad del producto, el vocabulario utilizado, el cumplimiento del tiempo solicitado respecto a la extensión del audio y la correcta relación entre los temas elegidos.

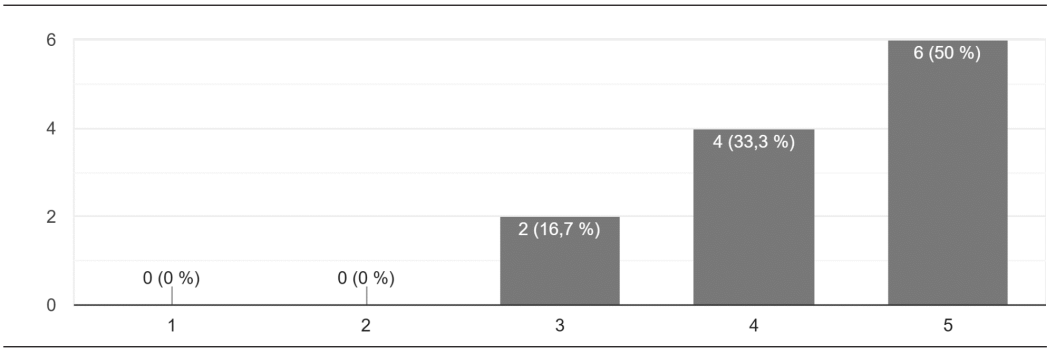
Por otra parte, y a los fines de este análisis, el equipo docente elaboró una encuesta no estructurada, la cual fue respondida libre y voluntariamente. Se consultó sobre la percepción del estudiantado de esta nueva propuesta de evaluación, la importancia del trabajo en equipo (dinamismo e interacción entre sus integrantes), la claridad de la consigna, los obstáculos encontrados (como la falta de herramientas tecnológicas), la aceptación de la propuesta, como así también sobre las debilidades, fortalezas y experiencias previas respecto al recurso utilizado. La encuesta *online* fue enviada a los correos registrados en el curso. En total, se recolectaron doce encuestas.

RESULTADOS

Para el análisis visual de los resultados, las respuestas fueron categorizadas en una escala de valoración semántica de cinco niveles (del nivel uno al nivel 5).

En primer lugar, la Figura 1 refiere a la claridad de la consigna para cumplir con el trabajo integrador: siendo el nivel 1 indicativo de que la consigna fue nada clara, mientras el nivel 5 indicaría que la consigna fue muy clara.

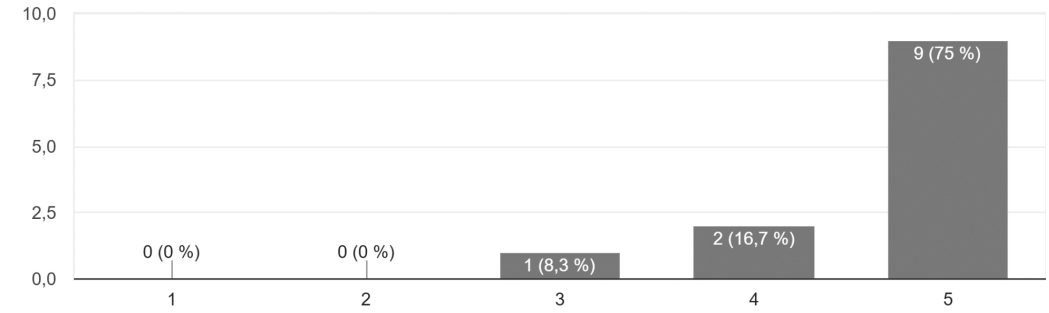
Figura 1. Claridad de la propuesta



Según los resultados obtenidos, el estudiantado valoró positivamente la claridad de la consigna. Esta se corresponde con una de las características que definen la evaluación auténtica, como lo fue la definición de los roles que asumieron los y las estudiantes en la simulación del *streaming* para relacionar los temas evaluados (Jalo y Pérez Albizú, 2016).

En la Figura 2 se puede observar el resultado respecto a la pertinencia de la propuesta para favorecer el trabajo en equipo entre el estudiantado. El nivel 1 corresponde a “no es una buena propuesta para trabajar en equipo” y el nivel 5 a “es una excelente propuesta para poner en práctica el trabajo en equipo”.

Figura 2. Trabajo en equipo



En este caso el grupo de estudiantes consideró que la propuesta fue de utilidad para propiciar el trabajo en equipo, lo cual quedó en evidencia en las narraciones recogidas a través de la encuesta.

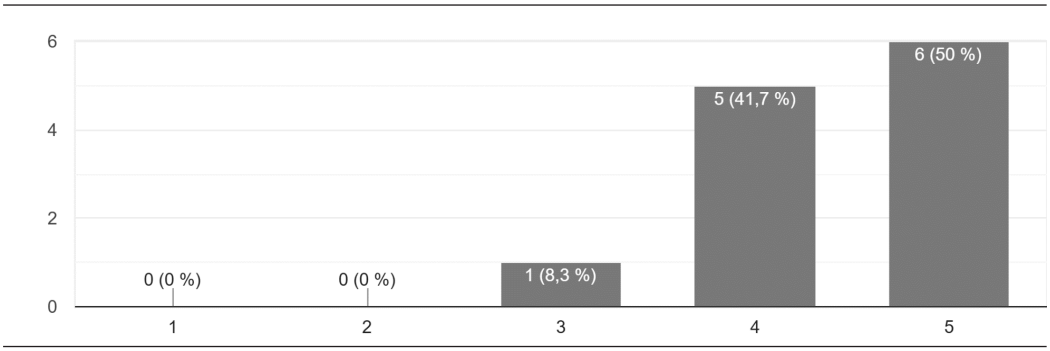
> La verdad que yo sentí que pudimos trabajar muy bien [en] equipo, llegamos a complementarnos bien para lograr hacer un buen trabajo. (Estudiante 1, 2 de julio de 2025)

> La experiencia de trabajo en grupo fue excelente. Cada uno se desenvolvió cómodamente y pudo aportar con sus ideas y opiniones, no hubo en ningún momento falta de comunicación. (Estudiante 2, 2 de julio de 2025)

> Fue un proceso bastante eficiente y oportuno para formar nuevos lazos, durante dicho desarrollo me sentí tranquilo y la presencia de mi grupo provocaba que el ambiente fuera gracioso y para nada tenso. (Estudiante 3, 2 de julio de 2025)

En la Figura 3, se muestra la aceptación de la propuesta por parte del estudiantado. En este caso, el nivel 1 indica que la propuesta no tuvo aceptación, y el nivel 5 indica que fue muy aceptada.

Figura 3. Aceptación de la propuesta



Como se observa, la mayor parte del grupo de estudiantes promocionales aceptó la propuesta y la consideró favorablemente, debido a que el *podcast* les permitió

utilizar un formato cercano a ellos, simulando situaciones del mundo real en lugar de pruebas tradicionales (Jalo y Pérez Albizú, 2016). A continuación, se muestran las narraciones recolectadas en las encuestas:

> Lo que más me gustó fue encontrar una forma creativa para hablar sobre los temas que vimos en la materia y que con eso sea distinto y más dinámico. (Estudiante 4, 2 de julio de 2025)

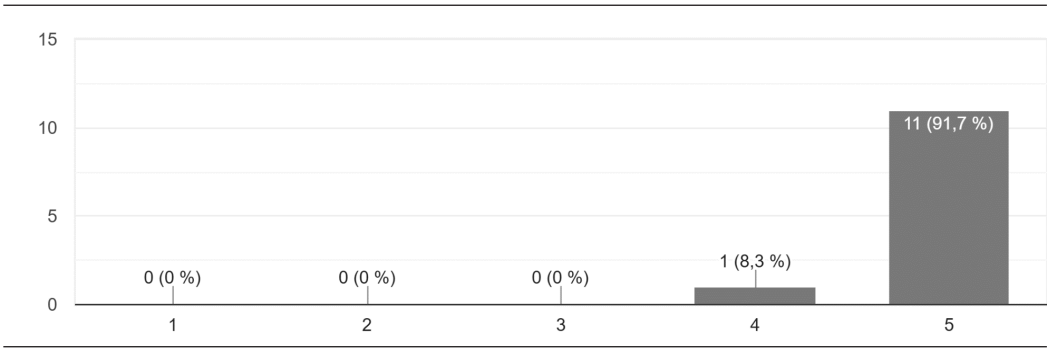
> Lo que más me gustó fue la posibilidad de elegir un tema a elección y poder integrar lo que más nos gustó de la materia. No lo considero como algo malo, pero me habría gustado que existiera la posibilidad de extenderse un poco más de cinco minutos. (Estudiante 3, 2 de julio de 2025)

> Me gustó que fue algo diferente y creativo. (Estudiante 6, 2 de julio de 2025)

> Lo que más me gustó es que la idea salga de lo clásico que sería un Powerpoint o un Word. Y lo que menos me gustó fue el tiempo que tuve para hacerlo. (Estudiante 1, 2 de julio de 2025)

En la Figura 4, se muestra la evaluación del estudiantado respecto a lo novedoso de la propuesta como evaluación auténtica. Para esta instancia, el nivel 1 indica a la propuesta como nada innovadora, y el nivel 5 como muy novedosa.

Figura 4. Innovación de la propuesta



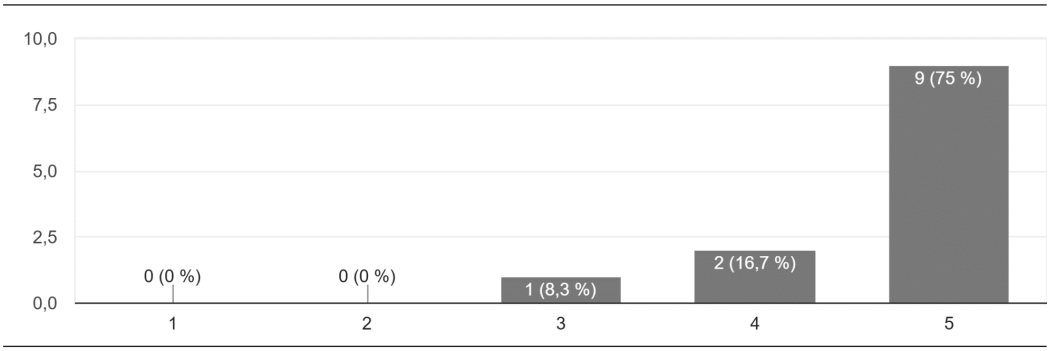
Como se muestra en la Figura 4, el grupo de estudiantes promocionales consideró que la propuesta fue muy novedosa, afianzando las características de una evaluación auténtica. El estudiantado lo refiere en las siguientes narraciones:

> [...] Nos llevó a qué tuviéramos que investigar, relacionar temas y adquirir nuevos conocimientos [...] (Estudiante 8, 2 de julio de 2025)

> [...] Me gustó la idea de poder elegir los temas y hablar de ello, además de poder simular una actuación [...] (Estudiante 9, 2 de julio de 2025)

Por último, en la Figura 5 se muestra la evaluación del estudiantado respecto al dinamismo e interacción de los integrantes del grupo, donde el nivel 1 indica que no permite la interacción entre los/as integrantes del grupo y el nivel 5 que la posibilita ampliamente.

Figura 5. Sobre el dinamismo y la interacción entre los integrantes



Como se observa, el estudiantado consideró que la propuesta promovió en gran medida la socialización entre el grupo de trabajo, siendo esto muy importante debido a que muchos no habían tenido contacto entre ellos/ellas durante el dictado del curso Biología General y Celular.

> Lo que más me gustó de la propuesta fue que nos permitió salir de nuestra zona de confort y aplicar los conocimientos que adquirimos a lo largo de la cursada a casos de la vida real, haciéndonos sentir verdaderos expertos de la materia [...] (Estudiante 10, 2 de julio de 2025)

> [...] Lo que menos me gustó fue la parte del armado de grupo [...] finalmente pude formar un grupo lindo con el que disfruté mucho trabajar y logramos hacer un buen trabajo [...] Tal vez organizar los grupos al azar o que ya estén designados. Ya que al principio nadie se conoce como para elegir con quién formar equipo. (Estudiante 11, 2 de julio 2025)

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian que el uso del *podcast* activo, como parte de una estrategia pedagógica, constituye una alternativa efectiva, innovadora y contextualizada para optimizar la evaluación en la instancia final de la asignatura Biología General y Celular para estudiantes promocionales de primer año de las carreras Farmacia y Profesorado Universitario en Biología. Esto coincide con lo expuesto por Sanchez *et al.* (2025), quienes consideran al *podcast* como una herramienta que promueve el aprendizaje autónomo y autorregulado, permitiendo que el estudiantado gestione sus tiempos y profundice en los contenidos, como

se pudo demostrar en la instancia de defensa presencial del *podcast* elaborado. Además, los resultados de las encuestas estudiantiles respaldan esta afirmación, al reflejar un alto grado de satisfacción y motivación hacia esta modalidad de trabajo, lo que permitió mejorar el desempeño oral del estudiantado en la exposición y defensa de su producción.

En concordancia con Muñoz *et al.* (2025), desde la mirada de los y las estudiantes esta estrategia de evaluación fue percibida como motivadora, permitiendo habilitar espacios de creatividad, autonomía y trabajo colaborativo, los cuales se consideran aspectos que muchas veces se encuentran limitados en las evaluaciones más tradicionales. Del mismo modo, permitió integrar distintos estilos de aprendizaje, favoreciendo la inclusión educativa al ofrecer múltiples formas de acceso, procesamiento y expresión del conocimiento. En este sentido, el estudiantado destacó una clara aceptación hacia este recurso educativo, priorizando la posibilidad de innovar en esta instancia de integración evaluativa adaptando los contenidos y estableciendo conexiones entre diversas fuentes bibliográficas, como menciona Siemens (2005). Asimismo, durante la defensa oral de las producciones sonoras, el equipo docente visualizó que el estudiantado logró aplicar con éxito los conocimientos adquiridos durante el dictado de la asignatura a hechos actuales como enfermedades desarrolladas por microorganismos, deforestación, aplicación de nuevos fármacos, entre otros, promoviendo su pensamiento crítico, el desarrollo de competencias científicas, la reflexión y la transferencia de conocimiento a contextos diversos, vinculando los contenidos académicos con problemas del mundo real (Bruna-Jofré *et al.*, 2024).

De este modo, el *podcast* activo no se limita a constituir un producto final evaluable, sino que se configura como una instancia formativa que acompaña y enriquece el proceso educativo (Mulero-Henríquez *et al.*, 2024). Esta característica resulta especialmente significativa en los primeros años de la formación universitaria, donde el desarrollo de estrategias de estudio, comunicación y autonomía resulta clave para la permanencia y el éxito académico.

Se podría agregar que, si bien el resultado de las encuestas demostró que la interacción entre pares no alcanzó niveles óptimos en todos los casos, se reconocen avances en la colaboración grupal y participación activa, aun entre estudiantes que se mostraron poco participativos durante el dictado de la asignatura. Por lo dicho, se identificaron desafíos en relación con la interacción entre pares que revelan la necesidad de seguir fortaleciendo las competencias sociales y comunicacionales del alumnado, promoviendo dinámicas de trabajo cooperativo más sostenidas y equitativas. A pesar de estas limitaciones, cabe destacar que el uso del *podcast* activo favoreció la inclusión de voces diversas, brindando oportunidades de participación a todo el grupo de estudiantes (Tapia, 2016).

Por lo tanto, se podría decir que las tecnologías digitales, cuando son utilizadas con intencionalidad pedagógica, pueden trascender su carácter meramente instrumental y transformarse en verdaderos mediadores del aprendizaje significativo (Sanchez *et al.*, 2025). Este proceso de conexión entre saberes disciplinares y contextos actuales permitió que el grupo de estudiantes no solo reprodujeran

información, sino que la resignificaran al relacionarla con fenómenos contemporáneos que se encuentran muy presentes en la actualidad y son estudiadas por varias comunidades científicas.

En el contexto educativo actual, caracterizado por la mediación tecnológica y los nuevos modos de comunicación digital, resulta imprescindible, como señala Tapia (2016), insistir en el desarrollo de capacidades sociales y emocionales que acompañan el aprendizaje académico. La incorporación del *podcast* activo como estrategia evaluativa puede, en este sentido, ser entendida no solo como una innovación metodológica, sino también como un espacio de construcción de comunidad, donde el conocimiento se produce de manera colaborativa, crítica y contextualizada. De esta forma, se consolida una propuesta pedagógica coherente con las demandas de la educación contemporánea y con la formación integral del estudiantado en el campo de las ciencias biológicas.

CONCLUSIONES

Para concluir se considera que la implementación del *podcast* activo como recurso evaluativo fue una experiencia percibida como favorable por el estudiantado promocional. Asimismo, en la instancia de defensa de los trabajos finales, se pudo constatar el cumplimiento en gran medida de los requisitos solicitados en la consigna, comprobándose la relación de los temas del programa con temas actuales dentro del campo de la investigación biológica, como farmacología, enfermedades ocasionadas por virus, impactos ambientales, entre otros. Además, se pudo corroborar la capacidad de armar un *podcast* activo guionado con la extensión requerida.

Este tipo de evaluación permitió, por un lado, la socialización dentro del grupo de estudiantes, aspecto considerado trascendental, dado que el entorno digital constituye el formato de comunicación predominante tanto para adolescentes como para adultos. Por otro lado, la integración y aplicación de los conocimientos adquiridos durante el curso de la materia a situaciones reales de relevancia científica es otra de las características propias de las evaluaciones auténticas utilizadas en esta instancia.

Desde un enfoque interdisciplinario, este trabajo integró los campos de la comunicación, la educación y la tecnología. Esta perspectiva permitió profundizar en las transformaciones que la mediación tecnológica genera en la experiencia formativa, ofreciendo aportes teóricos y metodológicos para examinar los vínculos entre comunicación, saber y cultura digital en el ámbito universitario. Sin embargo, se subraya la importancia de desarrollar nuevas investigaciones que analicen las narrativas docentes y las prácticas institucionales en el uso de este recurso. Esta incorporación del *podcast* activo en otras instancias de evaluación formativa a lo largo del dictado del curso incluiría a la totalidad del estudiantado, abriendo, de esta manera, nuevas líneas de reflexión y proyección pedagógica. Sería valioso que futuras investigaciones analicen el impacto del uso del *podcast*

en otras áreas del conocimiento y en distintos niveles educativos, así como su relación con el desarrollo de competencias transversales, tales como la comunicación científica, el trabajo en equipo y la alfabetización digital.

Se sugiere reforzar los mecanismos que promuevan, en los equipos docentes, el uso éticamente responsable de los recursos digitales durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Esto refuerza la idea de que las tecnologías educativas, cuando son usadas de manera crítica y reflexiva, pueden contribuir a transformar las prácticas evaluativas y a fortalecer una educación más participativa, significativa y humana.

REFERENCIAS

Álvarez, M. y Prieto, P. (2023). Presentación del Dossier temático: "La educación superior en la era digital". *Revista Educación Superior y Sociedad*, *35*(2), 28-45.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.

Borja-Torresano, S. C., Benites, E. M. M. y Flores, W. E. U. (2020). Motivación en el uso de podcast para el desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, *6*(4), 172-197.

Bruna-Jofré, C. E., Fernández-Branada, C. A., Espinoza-Parcet, C. F. y Arias- Hidalgo, N. L. (2024). Diseño e implementación de aulas remediales virtuales institucionales en educación superior. *Formación universitaria*, *17*(3), 57-72.

Cárdenas Parra, C. M. y Ramírez Valencia, A. (2021). Uso de podcast en la enseñanza de la lengua inglesa. *Revista boletín REDIPE, 10*(2), 144-157.

Chasi Guala, R. E. C. y Quichimbo, D. M. D. (2023). El podcast educativo como estrategia innovadora para potenciar la expresión oral: The educational podcast as an innovative strategy to enhance oral expression. *Revista Scientific*, *8*(29), 57-78. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2023.8.29.3.57-78

Ezquerro, L., Coimbra, R., Bauluz, B., Núñez-Lahuerta, C., Román-Berdiel, T. y Moreno-Azanza, M. (2024). Large dinosaur egg accumulations and their significance for understanding nesting behaviour. *Geoscience Frontiers*, *15*(5). https://doi.org/10.1016/j.gsf.2024.101872

Galán Camacho, F. (2018). *Aplicaciones de podcast en el aula de ELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares. http://hdl.handle.net/10017/34682

Guallichico Escobar, K. Y. (2023). *Guía metodológica basada en el uso del podcast educativo como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares en el área de lengua y literatura para séptimo de básica* [Tesis de grado]. Repositorio institucional-Universidad Politécnica Salesiana. http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/24350

Hew, K. F. (2009). Use of audio podcast in K-12 and higher education: A review of research topics and methodologies. *Educational Technology Research and Development*, *57*(3), 333-357.

Jalo, M. L. y Pérez Albizú, C. (2016). La evaluación como situación de aprendizaje: el diseño de pruebas auténticas. *Puertas Abiertas*, (12). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7802/pr.7802.pdf

Monereo, C., Castelló, M. y Gómez, I. (2009). "La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones". En C. Monereo, *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 1-21). Grao.

Mulero-Henríquez, I., Álamo-Bolaños, A. y Pérez de los Cobos, M. (2024). Una experiencia innovadora a través del podcast en la educación superior. *Formación Universitaria*, *17*(1), 23-32.

Muñoz, D. V., Moya, Y. N., Barrionuevo, A. O. y Bermúdes, D. E. (2025). El uso de podcasts educativos para complementar el aprendizaje en el aula. *593 Digital Publisher CEIT*, *10*(1), 20-35.

Parra, C. M. C. y Valencia, A. R. (2021). Uso de podcast en la enseñanza de la lengua inglesa. *Revista boletín REDIPE*, *10*(2), 144-157.

Sanchez, C. F. C., Aimacaña, M. I. A., Figueroa, O. P. S. y Alzate, L. A. (2025). Sistema de actividades con podcasts educativos como estrategia para mejorar la biología en segundo de bachillerato. *Sinergia Académica*, *8*(4), 501-528.

Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, *10*(1), 1-28.

Stinga, M. G. (2022). *El uso del Podcast en 3º de la ESO: cómo mejorar la expresión oral y el interés del estudiante hacia al aprendizaje* [Tesis de maestría]. Repositorio institucional-Universidad Católica de Murcia. https://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/5381/Stinga_Marco_Giovanni.pdf?sequence=1

Tapia, M. L. (2016). Los vínculos interpersonales en las Redes Sociales. Nuevos modos de comunicación en el marco de una universidad argentina. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, *25*(4), 193-202.

Terenzio, C. V. y Tomellini, M. (2020). *El ingreso a la universidad: espacio de co-onstrucción y desafío de acompañamiento integral* [Sesión de congreso]. III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, juniohttp://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/106215/Documento_completo..pdf?sequence=1&isAllowed=y

Terenzio, C. V. y Tomellini, M. E. (2021). Desde el ingreso a la Universidad: ¿se inscribe con derechos? Tensiones y desafíos para seguir interpelando los procesos de formación. *Revista de Trabajo Social*, (26), 34-56.

Villalobos, C. M. (2023). El podcast y su aplicación didáctica en el ámbito de las materias de Clásicas. *Revista de estudios latinos*, (23), 169-186.

Recepción: 19/02/2026
Aceptación: 13/04/2026

Paola Dogliotti* y Natalia Estela**

La educación socioemocional: disputas entre centros públicos y gratuitos de gestión privada, Uruguay

RESUMEN

El artículo aborda las diferencias y similitudes en el abordaje de la educación en habilidades socioemocionales (HSE) entre centros educativos públicos y gratuitos de gestión privada en una zona con los mayores índices de pobreza del Uruguay. Se muestran las disputas público-privado desde el contexto de la práctica (Ball, 2014; Ball y Youdell, 2008), materializadas a través de una red de organizaciones locales y globales, públicas y privadas. Se analiza una experiencia en HSE liderada por una referente uruguaya a partir de su tesis doctoral, notas de prensa y páginas web, así como entrevistas a docentes. Las HSE se colocan en el centro de estas disputas como un tema en torno al que se despliegan estrategias desde un neoliberalismo "desde abajo" pero que no se corresponden totalmente con este (Gago, 2014). La educación en HSE en este territorio se muestra como un gran exponente de las relaciones público-privado en la educación.

PALABRAS CLAVE

Educación emocional • contexto de la práctica • políticas educativas • disputas público-privado • Uruguay

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata, magíster en Enseñanza Universitaria y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de la República (Udelar), Uruguay, docente en régimen de dedicación total de la Udelar. Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: paoladogliottimoro@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1913-8099

** Licenciada en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (Udelar). Maestranda en Ciencias Humanas Opción Teorías y Prácticas en Educación (Udelar), docente de la Udelar, Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: estelasocanatalia@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5093-802X

Social-emotional education: disputes between public and free privately managed schools, Uruguay

ABSTRACT

The article addresses the differences and similarities in the approach to social and emotional learning (SEL) between public and free privately managed schools in an area with the highest poverty rates in Uruguay. It highlights public-private disputes in the context of practice (Ball, 2014; Ball y Youdell, 2008), which have materialized through a network of local and global, public and private organizations. It analyzes an SEL experience led by a Uruguayan expert based on her doctoral thesis, press releases, websites, and interviews with teachers. SEL is at the center of these disputes as an issue around which strategies are deployed from a "bottom-up" neoliberalism but which do not fully correspond to it (Gago, 2014). SEL education in this territory is shown to be a great example of public-private relations in education.

KEYWORDS

Emotional education • context of practice • educational policies • public-private disputes • Uruguay

INTRODUCCIÓN

La educación en habilidades socioemocionales (HSE) ha sido objeto de las políticas educativas en la enseñanza básica (inicial, primaria y media) en los últimos quince años en Uruguay. De modo explícito y con énfasis aparece por primera vez en documentos elaborados en la anterior administración de un gobierno de coalición de derechas (2020-2024). No obstante, ya había comenzado en el quinquenio anterior (2015-2019), el tercero de la era progresista, con diversas experiencias territoriales (INEEd, 2019; Mels *et al.*, 2024) y en los informes del Instituto de Evaluación Educativa (INEEd, 2018, 2020).

Este artículo se propone, a partir de antecedentes que han estudiado este tema en el contexto de influencia y de producción del texto (Andriolo *et al.*, 2024; Andriolo y Conde, 2024; Dogliotti y Estela, 2025; Dogliotti *et al.*, 2024), centrarse en el contexto de la práctica (Bowe *et al.*, 1992), específicamente en el territorio del Plan Cuenca Casavalle, de Montevideo, caracterizado como un lugar de concentración de centros gratuitos de gestión privada,[1] en una de las zonas de mayor pobreza del país (Intendencia de Montevideo, 2012).

1 Centros creados en los últimos quince años que se autodefinen como "gratuitos de gestión privada", financiados con subvenciones empresariales a través de la modalidad de "donaciones especiales" que disputan el carácter público de la educación. Estos centros son presentados como experiencias alternativas frente al supuesto fracaso de la gestión pública de la educación en contextos de pobreza, argumentando que logran resultados educativos superiores a los que ha obtenido la educación pública (Martinis, 2020c).

> Esta área ha sido a lo largo de los años objeto de múltiples actuaciones desde el Estado tanto a nivel nacional como departamental, convirtiéndola en un gran campo de experimentación de las diferentes políticas urbanas y de vivienda. También ha sido y es significativa la intervención de numerosos organismos públicos, privados y ONG's en procura de mejorar la problemática social de sus habitantes (Intendencia de Montevideo, 2012, p. 4).

En la página web del Municipio D de la Intendencia de Montevideo, el Plan Cuenca Casavalle es presentado como el primero en una zona periférica y que genera articulaciones "entre todos los organismos públicos presentes en la zona, porque contiene un importante elemento de participación local" (Municipio D, 2025). No obstante, estos sentidos en torno a lo público son disputados por los sentidos y acciones que se configuran desde los centros educativos gratuitos de gestión privada.

A partir del análisis de experiencias educativas en este territorio nos preguntamos por los modos de abordaje de la educación en HSE entre los centros públicos y los gratuitos de gestión privada. Este modelo de gestión privada de centros educativos articula lo público y lo privado porque se sustenta en una modalidad de financiamiento estatal, a través del mecanismo de donaciones especiales que permite exoneraciones fiscales por parte de empresas (Conde *et al.*, 2024). El caso de la institución Impulso, ubicada en Casavalle, ha sido analizado como uno de los más visibles y representativos, al equiparar lo público a lo gratuito, en la disputa por el carácter público de la educación (Martinis, 2023).

El artículo se estructura en tres secciones, una referente a los recaudos teórico-metodológicos, y dos secciones analíticas. En la primera analítica, se aborda las relaciones público-privado a partir de la experiencia educativa en HSE llevada adelante por Carmen Albana Sanz en una escuela pública en Casavalle, que se ha convertido en un caso emblemático por la difusión que ha adquirido. Experiencia que fue objeto de su tesis de doctorado (Sanz Rodríguez, 2024) iniciada en el último quinquenio de la era progresista, caso que da cuenta de que el discurso de las HSE trasciende los períodos de gobierno. Se analiza aquí una singular articulación entre las dinámicas locales y globales de educación en HSE. A su vez, se abordan aspectos de privatización endógena (Ball y Youdell, 2008) con la configuración de Carmen Albana Sanz como *emo-emprendedora* (Palacios Díaz *et al.*, 2024, 2025), cuya influencia en la política educativa da cuenta de los modos de imbricación entre el nivel micro y macro político. Su propuesta se difunde en los principales medios de comunicación en Uruguay y forma parte de redes internacionales de formación en HSE.

En la segunda sección se abordan las continuidades y rupturas en el tratamiento de la educación en HSE entre centros gratuitos de gestión privada y escuelas públicas. Por un lado, al analizar las diversas metodologías y estrategias docentes para educar en HSE se aprecian más continuidades que rupturas entre ambos tipos de centros. Incluso, se muestra cómo las experiencias relatadas por los diferentes actores se configuran dentro de los mayores exponentes de modos de subjetividad neoliberal mediante la expansión de mecanismos de

privatización endógena; verdaderas reticulaciones, ramificaciones y modos de gestionar, regular y expresar las emociones de manera explícita como forma de resolver situaciones críticas en contextos de pobreza. Se presenta cierta ambivalencia entre un sentir comunitario, una manera de resolver estas situaciones de un modo colectivo, y tramitar estas dificultades en términos de contención, empatía y regulación individual. ¿Es posible encontrar en las experiencias relatadas por los actores la presencia de ciertos flujos comunitarios y estrategias docentes para trabajar las emociones como modos de invención no reducibles, pero tampoco incompatibles con las dinámicas de subjetividad neoliberal centradas en la gestión individual de las emociones?

MÉTODO

Partiendo de entender que las relaciones público-privado en el campo educativo se expresan en disputas por financiamiento, recursos, contenidos y formas de significar a la educación (Martinis, 2020b; Olmedo *et al.*, 2013; Peroni, 2017; Sorondo, 2023), planteamos que el abordaje de las HSE en el marco del *ethos* terapéutico (Ecclestone y Hayes, 2009; Illouz, 2010) y la gobernanza psicológica (Pykett *et al.*, 2017) muestra en forma concreta estas disputas en el territorio seleccionado. Las policías educativas que promueven el desarrollo de las HSE circulan a través de redes donde participan organismos internacionales *think tanks* y fundaciones privadas. A su vez, expresan un abordaje de la dimensión afectiva desde una perspectiva psicológica y enfocada en el riesgo y en la producción de vulnerabilidad en la que intervenir a través de la gestión de emociones.

Pensar los procesos de privatización de la educación en el marco de relaciones público-privado supone una perspectiva que va más allá de entenderlas como esferas fijas y fácilmente distinguibles, sino que se co-constituyen en relación. En las últimas décadas en Uruguay, ha habido una apertura de la educación pública a la participación del sector privado y en este artículo planteamos que las HSE suponen un ejemplo de esta apertura. Empresas y actores privados tales como Grupo Bambú,[2] Jóvenes Fuertes[3] y Fundación UPM[4] tienen entre sus objetivos la difusión y/o financiamiento de propuestas de educación en HSE y operan en una

2 Grupo Bambú se define como un equipo de profesionales nucleado en torno a la finalidad de visualizar y brindar formación continua y académica en educación emocional (Grupo Bambú, s/f).

3 Jóvenes Fuertes es una asociación civil sin fines de lucro fundada en 2014 que se propone, con base en la psicología positiva, potenciar el carácter fuerte y sano de las personas, desarrollando sus virtudes y fortalezas (Jóvenes Fuertes, s/f).

4 Fundación UPM es una organización que se propone potenciar el desarrollo de las comunidades. Otorga becas a docentes para capacitaciones en torno a temas como liderazgo, habilidades socioemocionales, gestión, entre otros. Está vinculada a la empresa multinacional UPM, que tiene una filial instalada en el año 2007 en Fray Bentos, Uruguay, dedicada a la industria forestal, de celulosa y madera (Fundación UPM, s/f).

gobernanza reticular en varios contextos de la política educativa. Esta interrelación de actores da cuenta también de una gobernanza heterárquica, es decir, una forma de gobernanza donde el poder y autoridad se distribuyen y circulan entre distintos organismos, y el Estado no se ubica como el único lugar central o de jerarquía (Ball, 2014). A partir de entonces, podemos plantear que esta modalidad favorece a la irrupción de nuevas prácticas, en este caso vinculadas con la privatización y la educación en HSE.

Desde una pragmática vitalista (Gago, 2014) se pretende pensar el tejido de potencia que se construye desde un neoliberalismo desde abajo en las experiencias de educación en HSE relatadas por los actores territoriales.

> La dinámica neoliberal se conjuga y combina de manera problemática y efectiva con ese perseverante vitalismo que se aferra siempre a la ampliación de libertades, de goces y de afectos. [...] dando lugar a figuras de la subjetividad individuales/colectivas biopolíticas, es decir, a cargo de diversas tácticas de vida (Gago, 2014, p. 15).

De este modo, siguiendo a la autora, se hace hincapié en el análisis de los modos en que las formas de gobernanza psicoterapéutica neoliberal transnacional de las HSE se articulan "con formas de invención no reducibles, aunque tampoco del todo incompatibles, con el diagrama neoliberal" (Gago, 2014, p. 16).

Los instrumentos de recolección de información se centran en un corpus de 33 entrevistas semiestructuradas a diferentes actores de las instituciones educativas del territorio de Casavalle,[5] con una duración aproximada de 40 minutos. Las entrevistas se realizaron bajo consentimiento informado que garantiza el anonimato de las personas entrevistadas, así como la exclusión de datos que identifican a los centros educativos. También se tomaron en cuenta, para el abordaje del estudio de caso seleccionado en el análisis del primer apartado analítico, notas de prensa, información en las páginas web, tesis doctoral[6] y proyecto de ley, todo ello referente a la figura emo-emprendedora de Carmen Albana Sanz Rodríguez. Palacios Díaz *et al.* (2024) entienden esta noción como el modo de caracterización de actores provenientes del ámbito privado-empresarial que llevan adelante un intenso trabajo de difusión y proselitismo en diferentes medios (prensa, páginas web, redes sociales, proyectos de ley parlamentarios) sobre el discurso de las HSE como estrategias para solucionar los conflictos sociales que emergen en las instituciones educativas.

5 Se optó por enumerar los actores del siguiente modo: maestra M, maestra directora MD, maestra secretaria MS, maestra de apoyo MA, profesor/a de educación física P, seguido del número de maestras en cada centro. Se numeraron los centros del 1 al 7 con el código C1 a C7. A modo de ejemplo: M1C7.

6 La tesis doctoral reconstruye una experiencia específica de implementación de un proyecto de trabajo sobre HSE en una escuela pública en la zona de Casavalle.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

UN CASO EMBLEMÁTICO: LA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN EMOCIONAL LIDERADA POR CARMEN ALBANA SANZ RODRÍGUEZ

Es posible plantear que en torno a la educación en HSE se materializan procesos de privatización a partir de relaciones público-privado. La educación emocional favorece la incorporación de lógicas privatizadoras en la educación en la medida en que instala un vocabulario y ciertas dinámicas propias del ámbito empresarial (Feldfeber *et al.*, 2020; Sorondo, 2023). A su vez, varias investigaciones en la región que analizan la participación del sector privado en la educación emocional en centros educativos en contextos de vulnerabilidad sostienen que a nivel local-global confluyen intereses empresariales de distintos organismos que comercializan cursos, capacitaciones y talleres sobre HSE (Bonhomme y Schöngut-Grollmus, 2023; Bonhomme y Vargas-Pérez, 2023; Cornejo-Chávez *et al.*, 2021; Glutz *et al.*, 2025; Grinberg *et al.*, 2020). En Uruguay, se da una articulación entre redes internacionales, tales como la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar y Fundación Reaching U, y organizaciones privadas como Grupo Bambú, Fundación UPM y Jóvenes Fuertes, entre las principales. En este apartado nos proponemos observar las disputas y tensiones público-privado en torno a educación en HSE en una escuela del territorio del Plan Cuenca Casavalle (Intendencia de Montevideo, 2012) donde Sanz Rodríguez llevó adelante su proyecto. La maestra uruguaya radicada en España se presenta como una de las principales referentes en la temática de la educación en HSE en Uruguay. En el año 2018, fue invitada por la Fundación Reaching U, organización fundada en Estados Unidos, destinada a promover la educación en sectores vulnerables en Uruguay. Reaching U canaliza recursos a través de donaciones y recaudaciones hacia proyectos sociales y educativos en Uruguay. Así se expresa en la página web de la fundación:

> Desde hace algunos años Reaching U viene impulsando proyectos en educación emocional, por entender la importancia de promover estas habilidades en el aula. En ese marco fue que invitamos a Sanz a venir a Uruguay para tener este encuentro con educadores de nuestro país y participar en otras instancias de formación (Reaching U, 2018).

Sanz coordina el Grupo Bambú, una de las principales organizaciones que disputan la influencia (Bowe *et al.*, 1992) en torno a las HSE en Uruguay. El grupo está radicado en la Universidad de Montevideo, institución perteneciente al Opus Dei, y nuclea profesionales con el objetivo de difundir capacitaciones, talleres y publicaciones sobre educación emocional. Sanz Rodríguez se presenta como una figura destacada tanto para la escuela seleccionada como para el territorio del Plan Cuenca Casavalle. Ella es oriunda del barrio Borro, ubicado en este territorio, y desde el año 2019 llevó a cabo el

denominado “Programa de Actividades de Educación Emocional (PAEE)”, dirigido a estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado en esa escuela. Realizó esta intervención en el marco de su investigación de doctorado (Sanz Rodríguez, 2024) en la Universidad de Blanquerna, aspecto que da cuenta de la fuerte articulación de elementos locales y globales en su trayectoria.

> La implementación del PAEE en Uruguay también responde a una tendencia global en la educación, donde se reconoce la importancia de la EE como parte integral del currículo. Como ya hemos mencionado, en países de todo el mundo se han implementado programas similares con resultados positivos en el bienestar de los estudiantes y en su desarrollo académico (Sanz Rodríguez, 2024, p. 106).

En el fragmento anterior lo internacional se coloca como legitimador y prueba de los “resultados positivos” de la educación emocional. A su vez, Sanz Rodríguez difunde y fundamenta el trabajo con las HSE a partir de su propia biografía, que describe en una nota en el periódico *El Observador* como una historia de resiliencia:

> En mi caso creo que hubo mucha resiliencia y que la actitud que tuve ante las cosas me determinó el carácter y forjó lo que yo soy hoy. No tenía juguetes y jugaba en la basura. [...] Me tocó construir un mundo imaginario. Y el tiempo iba pasando. Pero podría haber terminado en la depresión. [...] Mi resiliencia tiene que ver con enfrentar siempre los problemas desde una misma perspectiva, sabiendo que todo pasa. No hay nada perdurable. Nada se olvida, pero se aminora el dolor. Y lo otro es la actitud positiva delante de la vida (*El Observador*, 13 de agosto de 2021).

Tanto en el nivel local como en el global, se observa la construcción de un relato que contrapone de forma dicotómica resiliencia y vulnerabilidad, característico de un *ethos* terapéutico (Ecclestone y Hayes, 2009). En su investigación, Sanz Rodríguez (2024, p. 139) señala que esta escuela se caracteriza “por su alta vulnerabilidad”, frente a lo que propone el abordaje de las HSE.

> Ante esta realidad, se ha concebido la educación emocional como una innovación pedagógica. La idea fundamental es que cada alumno pueda comprender y regular sus emociones, siendo crucial para construir una autoestima positiva. En un contexto donde el sistema educativo enfrenta desafíos significativos, la implementación de la educación emocional se presenta como un avance importante para ofrecer a los estudiantes herramientas para construir un futuro más prometedor para sí mismos (Sanz Rodríguez, 2024, p. 140).

La polarización y contraposición de aspectos positivos y negativos (Cornejo-Chávez *et al.*, 2021) se expresa también en su intervención en la Cámara de Representantes en octubre de 2021, cuando parte de la construcción de un pasado en crisis de una escuela caracterizada por su vulnerabilidad, como ya fue mencionado, y por su “grado altísimo de agresividad”.

> Os invito, a vosotros como diputados –porque me imagino que una de las funciones que tienen los diputados es esto de estar con el pueblo, es ver cómo van las cosas, ver cómo se hacen–, a que podáis ir a la Escuela Nº 350, en Unidad Casavalle, donde estamos trabajando con el aspecto socioemocional. Quiero que vayáis a esa escuela porque tenía un grado altísimo de agresividad. Quiero que vayáis a cualquier hora, habléis con su directora y visitéis la escuela a cualquier hora, y podáis ver qué ambiente se respira en una zona donde hace dos años hubo una balacera y un tiroteo constante. Fijaros cómo se relacionan, cómo interactúan entre ellos, porque ahí podréis ver vosotros, de forma empírica, cómo es trabajar con la educación socioemocional de forma sistemática, tanto con los docentes como con los alumnos (Cámara de Representantes, 2021, p. 11).

Steiner Khamsi (2003) alude a la escandalización para referir a la exageración de los resultados negativos de determinados sistemas educativos, en comparación con otros sistemas. Es posible plantear que la utilización de estos datos y situaciones críticas para fundamentar la irrupción e importación de alternativas privadas como las únicas capaces de producir cambios, resultados positivos, conduce a procesos de privatización. Entendemos que aquí se produce una operación donde la educación en HSE se coloca como solución mágica y vinculada a una racionalidad privada, como alternativa totalizada frente a la vulnerabilidad y a situaciones de violencia extrema. Sanz Rodríguez, en una nota de prensa, destacó la falta de formación en educación en HSE y planteó que "existen 'tímidos acercamientos' al tema, la mayoría desde el sector privado" (*La Diaria*, 9 de agosto de 2023). En la misma nota de prensa señala que hay evidencia que muestra mejoras en los aprendizajes y en índices de violencia, ansiedad o depresión en aquellos estudiantes que desarrollan las HSE.

> Sanz contó que los resultados de su tesis doctoral van en el mismo sentido, ya que el año pasado trabajó con más de 220 alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de la escuela 350 de Unidad Casavalle. Allí también se capacitó a las maestras y aplicaron las actividades en función del modelo diseñado desde Bambú. Al respecto, contó que se trabajó a partir de cinco competencias emocionales: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las habilidades sociales y las habilidades para la vida y el bienestar (*La Diaria*, 9 de agosto de 2023).

En el marco del Grupo Bambú, Sanz Rodríguez lleva a cabo cursos de capacitación profesional y actualización académica, conferencias y talleres en instituciones públicas, privadas, empresariales en Uruguay. El grupo forma parte de la Red Internacional para la Educación Emocional y Bienestar (RIEEB), cuyo presidente y socio fundador es Rafael Bisquerra, uno de los referentes de la educación emocional a nivel internacional. La perspectiva de Bisquerra representa una de las referencias teóricas con más producción en educación emocional, junto con la perspectiva de la inteligencia emocional de Daniel Goleman y la psicología positiva de Martin Seligman (Abramowski y Sorondo, 2022).

Es posible señalar que en torno a la figura de Sanz Rodríguez se configura un caso emblemático de educación emocional, en tanto se observa la circulación local y global de las HSE, su cosificación como entidades a expresar y la polarización en torno al empoderamiento y a la vulnerabilidad. A su vez, estos constituyen elementos que permiten plantear que en esta perspectiva las emociones adquieren el carácter de *commodities* emocionales, o *emodities* (Illouz, 2019). A su vez, Sanz Rodríguez logra posicionarse como una emo-emprendedora en varios medios de prensa local de un amplio espectro y, a su vez, relacionarse con todos los partidos políticos. Su trayectoria e impacto trascienden los períodos de gobierno progresistas y de derecha.

CONTINUIDADES Y RUPTURAS ENTRE ESCUELAS PÚBLICAS Y CENTROS GRATUITOS DE GESTIÓN PRIVADA

Previo a remitirnos a la educación en HSE en escuelas públicas y centros gratuitos de gestión privada, presentamos algunas diferencias generales. Los segundos presentan mayor cantidad de recursos materiales y humanos, que se traducen en términos pedagógicos en mayores posibilidades de seguimiento de la tarea docente por medio de referentes del equipo de dirección y de extranjeros contratados que vienen a trabajar en la práctica con los maestros, mayor cantidad de horas destinadas al trabajo de equipo, disponibilidad de horas para seguimiento estudiantil por medio de tutores, entre otros aspectos que surgieron de las voces de los actores del territorio. Estos centros se financian a través del mecanismo de donaciones especiales, que implica una renuncia fiscal por parte del Estado uruguayo en favor de las empresas que realizan los aportes. Esto "les permite manejar recursos que duplican largamente los que tiene a disposición una institución educativa pública" (Martinis, 2020c, p. 15). Uno de estos centros, Impulso, ha logrado a partir de la articulación de una red de actores políticos, empresariales y *think tanks* neoliberales y conservadores posicionarse como modelo de gestión educativa que logra revertir los malos resultados educativos de las escuelas públicas en zonas de extrema pobreza (Martinis, 2020a, 2020b). De este modo, se erosiona el sentido de lo público y la gestión privada se erige como modelo exitoso a ser trasladado y copiado mediante mecanismos de privatización endógena al ámbito público. Otro fenómeno que emerge de las entrevistas y que tensiona las relaciones público-privado en el territorio Casavalle es el modo en que los centros gratuitos de gestión privada seleccionan la matrícula escolar. Con modalidades más o menos explícitas los mejores alumnos terminan siendo seleccionados por estas instituciones, lo que provoca un modo de relacionamiento entre lo público y lo privado de extractivismo sociopedagógico. La escuela pública queda atrapada por lógicas de uso por parte de estas instituciones y las familias compiten por adquirir un lugar para sus hijos e hijas. Se seleccionan las y los mejores alumnos de la zona y quienes no responden a las expectativas esperadas

regresan a la escuela pública. “Ha pasado con varios alumnos que han vuelto. [...] Y muchos regresan. No se adaptan” (MAC3). Esto produce nuevos circuitos de segmentación social y educativa al interior de una zona que ya es parte de una segmentación más amplia: la ciudad de Montevideo. Se produce un nuevo y doble circuito de exclusión. Una frontera, que si bien es porosa, cambiante y disputada, permite visualizar ciertos vaciamientos sobre el sentido de lo público y una ampliación y agudización de procesos de privatización múltiples. Entre la burocracia estatal y la eficiencia privada se termina legitimando un modelo de gestión privada por sobre un modelo de gestión estatal a través de los discursos de varias de las entrevistas “yo si viviera en el barrio mandaría a mi hijo a este tipo de centros”. Las vivencias de la vida cotidiana invisibilizan las razones estructurales y las redes de influencia que sostienen los centros de gestión privada, resultando para las familias y los actores entrevistados una propuesta más eficiente, que soluciona de modo más eficaz las urgencias y problemáticas que viven los niños y niñas en estos territorios.

> Investigadora (I): Y las familias, ¿cómo ven esa pertenencia a Los Pinos[7] o acá?
> Entrevistada (E): Y a ellos les resuelve mucho. Porque está también el tema del alimento de la tarde resuelto, está el tema de no estar en la calle, porque muchas familias acá están muy preocupadas. Bueno, acá hubo un tiroteo el año pasado, estuvo cerrado una semana. Eran los tiros, el helicóptero permanente, o sea, es un barrio complejo. Entonces, para la familia es maravilloso porque los que vienen en la mañana van a contraturno y están en un lugar relativamente seguro y ellos lo van a buscar y lo traen. Pero es una oferta educativa, lo mismo que Impulso. Nosotros tenemos riesgo de perder dos grupos, ya perdimos dos iniciales, pero ahora tenemos riesgo de perder un primero porque tenemos 10 en la mañana y 11 en la tarde e Impulso tiene 30. Todos los años abre y desde ese entonces se nos fueron 100 gurises (MDC2).

El modelo de trabajo y gestión institucional de los centros privados se destaca por presentar en forma intrincada un fuerte control de los espacios docentes con mecanismos de contención y acompañamiento. Se combina saber técnico, gran cantidad de protocolos y dispositivos prácticos que facilitan el quehacer docente. Esta modalidad de gestión educativa otorga seguridad y facilita el trabajo cotidiano en el aula. A su vez, de forma ambivalente se presenta cierta falta de autonomía docente con espacios colectivos de intercambio y discusión. Respecto a la falta de autonomía, una maestra que trabaja en ambos tipos de centros señala:

7 Es una fundación vinculada al Opus Dei, trabaja desde 1997 en Casavalle a través de diversos programas solo para varones: club de niños, liceo técnico, inclusión social a través de deporte y capacitación laboral. En el caso del fragmento de entrevista, se expresa que los niños de la escuela van a contraturno al club de niños.

I: ¿Y allá en Impulso es igual también?
E: Sí, allá también hay un proyecto que es de emociones y se trabaja con el equipo de bienestar, que hacen también propuestas, son mucho más cerradas [...] la modalidad de estar muy estructurado hace que vos no puedas tanto reflexionar. (M3C5)

Los espacios muy protocolizados, estructurados y cerrados llevan a una pérdida del análisis de la práctica. Se soslaya cierta reivindicación de la libertad de cátedra por parte de una maestra que trabaja en ambos tipos de centros. Por otra parte, en los centros privados se presentan mayores posibilidades de capacitación en educación emocional que en la escuela pública "Nosotros tenemos un programa que es para eso, tenemos capacitaciones en la educación emocional, es más, hemos hecho con diferentes técnicos que han ido a hacer capacitaciones" (M3C5). El lugar de los técnicos en la formación en esta temática en los centros privados muestra la priorización que se ha hecho y los mayores recursos destinados en comparación con los centros públicos. "Los docentes no tenemos muchas herramientas como para hacer eso" (M2C5). No obstante, a partir de un análisis de los cursos de formación en servicio ofrecidos en la última administración de gobierno (2020-2024) en articulación con fundaciones y redes transnacionales en educación en HSE, el crecimiento fue exponencial (Dogliotti *et al.*, 2024). Con todo, la capacitación y supervisión de proyectos de aula por parte de técnicos en el propio centro es una distinción, una marca tanto de estos centros privados como en el caso emblemático analizado en el apartado anterior. De este modo, se podría conjeturar que forma parte de los mecanismos de privatización que circulan y se tejen entre lo micro y lo macro a través de redes, como círculos concéntricos que se configuran en interacción. Incluso, a partir de una pragmática vitalista (Gago, 2014), la educación en HSE se reconvierte y se difumina, conviviendo en forma ambivalente con algunas lógicas de la subjetividad neoliberal ya analizadas en los contextos de influencia y producción del texto (Dogliotti *et al.*, 2024). Las diversas estrategias de abordaje de las HSE dan cuenta en cierta medida de estas ambivalencias, tanto en centros gratuitos de gestión privada como públicos. "Es igual en cualquier lado, porque este proyecto también lo hice con otra clase en privado también" (M2C5). El emociómetro es uno de los dispositivos más recurrentes. "Atrás de la puerta nosotros teníamos un emociómetro, entonces teníamos diferentes emociones y habíamos hecho unos palillitos con los nombres de cada uno, personalizado, y todos los días cuando yo llegaba, bueno, ¿cómo te sentís hoy?" (M3C5). Ejemplo de dispositivo que muestra con claridad el énfasis en la gestión de las emociones, poder nombrarlas y decir cómo me siento ubica en el centro la dimensión racional y de exterioridad, de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera como ejercicio cognitivo (Ahmed, 2015). Las emociones son pasibles de ser capturadas en su totalidad por un sujeto ego, individual y cognoscente. Sin embargo, otras dinámicas muestran otras aristas, que desbordan el control y conocimiento total, más vinculadas a dimensiones artísticas.

> E: Un día trabajamos sobre un cuento, un texto o un audiolibro [...] y después a partir de ahí escribíamos papelógrafos. Ellos tenían un cuaderno que era específicamente como una bitácora y yo los dejaba escribir todos los días ahí. Entonces yo me siento mal y los dejaba agarrar en ese cuaderno para escribir ahí.
> I: Pará, decinos seguro algo que ellos registraban ahí.
> E: Yo ese cuaderno no se los miraba excepto que ellos quisieran que yo lo viera. Pero si no, no se los miraba. Era algo como un diario íntimo de cada uno. (M3C5)

El relato con alumnos de quinto grado escolar da cuenta de un descentramiento del maestro como lugar de manipulación y control de las emociones. La bitácora o diario íntimo se podría configurar como una potencia agencial de las experiencias sin un fin didáctico y pedagógico, que está fuera del alcance de la mirada docente. Un espacio que, en articulación con la literatura, contrasta con la superficialidad del emocionómetro, que podemos inferir como más funcional a un *ethos* terapéutico, entendido como la proliferación de estrategias abocadas a la intervención emocional (Ecclestone y Hayes, 2009). Como explica Illouz (2010), el avance y consolidación de una cultura terapéutica se expresa en una desmedida, variable y flexible producción de material y textos como *emojis*, *tests*, manuales de difusión, programas y libros de autoayuda. Planteamos que el siguiente fragmento constituye un ejemplo de este *ethos* o cultura terapéuticos.

> I: ¿Cómo era el emociómetro?
> E: Arriba de la puerta teníamos la carita, entonces estaba la carita enojada, la triste, por ejemplo, estoy con él, el de la ira, y teníamos el de feliz y teníamos también otro, por ejemplo, nostálgico, entusiasmado, que fuera positivo.
> I: ¿Estaba la palabra de la emoción escrita o era solo la cara?
> E: No, teníamos solo las caras, pero ellos no sabían qué era. Y ellos después iban y colocaban el palillito ahí. (M3C5)

Si bien las dinámicas varían según las edades, se aprecian divergencias en los modos de entender y trabajar con ellas.

> Yo tengo una mirada crítica hacia el trabajo de las emociones. Crítica en el sentido de que yo a veces me pongo a pensar si no queremos además institucionalizar las emociones y decirle al otro cómo me tengo que sentir [...] ¿Qué niño va a poner que está triste en el emocionómetro? Frente al resto. Frente al resto, o sea, hay una exposición de las emociones que yo no sé si está bueno. O sea, yo quiero compartir eso con los demás. A ver, a nadie le obligaba, pero todos los gurises, si todos ponen palillo, todos ponen. (P1C3)

Con relación a este cuestionamiento, encontramos el planteo de Abramowski (2017): "¿Por qué la educación sistemática, formal, curricular tendría que destinar intencionalmente recursos para ocuparse de educar las emociones?" (p. 267). La entrevistada agrega: "Nosotros podemos entender cómo está la

emoción del otro, que no solamente tiene que ver con su rostro" *(P1C3)*. Aquí se interroga la linealidad y superficialidad que supone la dinámica del emociómetro. A su vez, problematiza que haya que abordar las emociones en la institución educativa, "Hay que tener mucho cuidado con el trabajo de las emociones. Emoción no es meter el dedo en la llaga y que el niño vuelva a revivir una situación trágica que le pasó" (P1C3). Se realiza una crítica al abordaje de las HSE al cuestionar la exposición del sujeto y la invasión de su intimidad. En el emocionómetro las emociones se entienden como entidades fijas, sin embargo, en el siguiente relato se aprecian divergencias con este modo de entender las emociones. Aquí si bien no hay una contraposición como en el caso anterior, se abordan las HSE con mayor complejidad, intentando romper la dicotomía entre emociones positivas y negativas.

> Después hicimos otro trabajo con Intensamente, como recurso, había visto como la función de fusionar la tristeza con alegría desencadena otra emoción. Les di una tarjeta, a cada uno un color, y se iban juntando, y van buscando por todas partes de la escuela unas tarjetas escondidas. Cuando encontraban sus emociones fusionadas, qué identificaban. Ellos intercambiaban si habían visto a alguien sentirse así [...] Trae todo esto, trae un espacio de charla y un espacio de convivencia. No solucionaste el mundo, pero a su vez, ellos pudieron entenderse, tristes, o identificarse con uno, e identificar al otro también. (P1C7)

En forma ambivalente se cruza lo global con lo local, se toma una expresión artística de la cinematografía actual de Pixar Animation Studios de The Walt Disney Company, la película *Intensamente*. Se trata de una de las industrias multinacionales como exponente cultural del capitalismo contemporáneo. En términos de Illouz (2019) podemos plantear que aquí las emociones, del mismo modo que fue analizado en el apartado anterior, funcionan como *emmodities*, en tanto se producen efectos de reificación en las emociones al reducirlas a HSE como comportamientos entrenables, que se pueden clasificar en positivos o negativos. Estos efectos se producen también en quienes abordan la temática y ponen en circulación y mercantilización estos sentidos. Sin embargo, en el fragmento de entrevista también se expresan otros modos menos rígidos de entender las emociones, como es el caso de las "emociones fusionadas" y la posibilidad de identificarse a uno mismo y a los otros. Cabe resaltar que la película *Intensamente* puede ser analizada como parte del discurso terapéutico (Illouz, 2010), produciendo significados con pretensiones rupturistas de relaciones de clase, raza, género (conviven en la película el empoderamiento a mujeres con niñeces de diversidad de razas y clases sociales) a partir del mercado global de venta de estos productos de modo masivo. Las emociones se consumen por doquier en la película, circulan entre objetos humanos y no humanos, con discursos seudoecológicos, sin embargo, no pueden dejar de analizarse como parte de una dinámica neoliberal y de reproducción de las mismas desigualdades que pretende movilizar desde la apelación afectiva. Un segundo testimonio también tomó esta película.

> I: ¿Qué lugar está teniendo la educación emocional?
> E: Ah, grande. Bueno, en particular con mi clase tenemos un proyecto que trabajamos no solo desde lo emocional, sino desde buenas tardes, buenos días, el respeto hacia el otro. Y bueno, yo tengo varios alumnos que necesitan ese trato de trabajar desde lo emocional, de las emociones, tomando la película *Intensamente*. (M5C5)

El discurso de las HSE se presenta con gran poder de interpelación subjetiva, articula múltiples aristas, que antes no eran ubicadas en esta dimensión, como el recibimiento de los niños, las pautas de convivencia, todos los aspectos de la vida escolar que trascienden la trasmisión cultural. De algún modo, se presenta como un espacio total, con gran capacidad para articular diversas dinámicas, propuestas y acciones de la vida cotidiana de las escuelas. A su vez, como un dispositivo práctico con gran capacidad de solucionar dificultades y situaciones complejas.

> Sí, mucha educación emocional el año pasado se montó, un grupo [...] que era jodido, pero sí, hay que recurrir a eso, porque está como jodida la mano en la parte emocional [...] en estos contextos está jodido, porque no es un quinto como antes. No, claro. Son gurises que [...] están complicados, viven situaciones muy complicadas, los barrios están complicados, hay mucha droga, mucha, de todo. (M3C5)

Se presenta una nostalgia por un pasado añorado y un presente en crisis, las HSE como una estrategia que otorga sentidos, que nuclea una fuerza, una potencia pragmática para solucionar coyunturas que exceden a la escuela y lo pedagógico. Las artes y áreas expresivas como la expresión corporal, el teatro, el trabajo en taller se proponen como estrategias que también se articulan discursivamente y materialmente a un hacer con el cuerpo y lo emocional para "sacar a un grupo difícil adelante".

> I: ¿No hay ningún programa o alguna herramienta que te sea proporcionada?
> E: No, voy viendo actividades de expresión corporal, de diferentes cosas emocionales que puedan ayudar. Vino un grupo de escuelas vinculadas que trabajaron sobre las emociones y las distintas conductas que tienen los niños, a través de teatro, a través de un taller con distintas secuencias de actividades, donde nos ayudaron mucho a salir adelante.
> I: ¿Y ese programa de escuelas vinculadas de quién depende?
> E: Una organización que vino, se presentó a la escuela con una serie de temas y yo elegí convivencia. Hicieron talleres con psicólogos, maestros. Yo creo que eso fue lo que más ayudó a sacar el grupo adelante. (M5C5)

El trabajo interdisciplinario entre maestros y psicólogos se presenta como una característica más a anudar discursiva y materialmente a las estrategias de abordaje en HSE que también han invadido el significante *convivencia*. Una política educativa impulsada en la era progresista pero que en la administración de

una coalición de derechas experimentó ciertos corrimientos hacia lo emocional y soslayó la dimensión ética y política y los espacios de participación "desde abajo". Sin embargo, no se presentan dicotomías ni linealidades en el discurso de las HSE en el arco complejo que va de derecha a izquierda, de abajo a arriba, de progresismo a conservadurismo. De un modo ambivalente ha atravesado a todos los espectros, si bien ha habido algunas modulaciones que llevan a una acentuación de modalidades de gestión empresarial de las HSE en la última administración y a la presencia de experiencias como las seleccionadas en este artículo, que no han dejado de funcionar en la presente administración progresista.

CONCLUSIÓN

Entre los principales hallazgos se destaca que la educación en HSE se presenta como un tema que atraviesa con mayor énfasis a los centros de educación inicial y primaria que a los de educación secundaria. Si bien algunos actores entrevistados reclaman mayor formación en esta área, se aprecia como una característica en ambos tipos de centros educativos analizados la formación desde la experiencia, en la propia dinámica cotidiana a partir de proyectos específicos.

A su vez, la educación en HSE aparece como un dispositivo para trabajar en contextos "complicados" como Casavalle. A través de la perspectiva sobre educación emocional que difunde Sanz Rodríguez, se disputan sentidos sobre el carácter público de la educación, al tiempo que se construyen significados en torno a las HSE como solución total frente a la vulnerabilidad y a situaciones de violencia extrema. De este modo se va impregnando la educación pública uruguaya de modalidades de gestión empresarial del sector privado.

La figura emo-emprendedora de Sanz Rodríguez articula el saber científico, la circulación y comercialización de propuestas de educación emocional y una trayectoria individual de resiliencia por haber vivido en el territorio Casavalle, que le permite ser la voz autorizada para liderar una experiencia en ese lugar.

Otro aspecto a destacar es la fuerte expansión del discurso de las HSE, en tanto todo trabajo por fuera de las materias o disciplinas escolares es nombrado bajo el rótulo de la educación emocional. Ya no se habla de la educación en valores, del curriculum oculto, de los atravesamientos de género que componen la gramática escolar, sino que cualquier acción por fuera de la transmisión cultural es nombrada como educación emocional. Incluso se confunde emociones con comportamiento: lo emocional alude al trabajo sobre la conducta o comportamiento del niño.

Se presentan algunas continuidades entre los modos de abordaje que atraviesan a la educación en HSE y los modos de gestión de los centros gratuitos de gestión privada: rutinas prontas, material didáctico estructurado, aulas patronizadas, entre los principales aspectos. La educación en HSE se muestra como el mayor exponente de procesos de privatización y acentuación de las relaciones público-privado en la educación.

Finalmente, a nivel de las metodologías y estrategias docentes, predominan secuencias de actividades con énfasis en nombrar y explicitar cómo me siento, con el *emocionómetro* como el mayor exponente de este nuevo *ethos corporal* de trabajo en HSE. Sin embargo, esto convive con otros dispositivos que de un modo ambivalente tienen la potencia pragmática de suscitar que otras acciones no controlables ocurran en las escuelas, disparen otras circulaciones impensables desde los contextos de producción de texto y de influencia. Las bitácoras, diarios íntimos, trabajo con las artes, literatura, teatro, expresión corporal, movilizaban otras maneras menos rígidas y dicotómicas de circular y apelar a lo emocional que excedían la gestión y el control.

REFERENCIAS

Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (eds.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidade*s (pp. 251-270). Ediciones UNGS.

Abramowski, A. (2024). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las "pedagogías de". *Espacios en blanco. Serie indagaciones, 1*(34), 31-47. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384574691018

Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista Del IICE*, (51). https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739

Ahmed, S. (2015). La política cultural de las emociones. Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.

Andriolo, F. y Conde, S. (2024). Sentidos hegemónicos en torno a la educación emocional en la política educativa uruguaya. En C. Falkin, B. Liberman, y C. Sánchez (eds.). *Tramas discursivas en el campo educativo uruguayo. Sobre privatizaciones, subjetividades y emociones* (pp. 113-139). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Andriolo, F., Liberman, B. y Páez, S. (2024). Apuntes sobre las formas de producción de subjetividad en el marco de la Educación Socioemocional. En C. Falkin, B. Liberman y C. Sánchez (eds.), *Tramas discursivas en el campo educativo uruguayo. Sobre privatizaciones, subjetividades y emociones* (pp. 59-75). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (22), 1-13.

Ball, S. y Youdell, D. (2008). *Privatización encubierta en la educación pública* [Informe]. Education International; Institute of Education, University of London.

Bonhomme, A. y Schöngut-Grollmus, N. (2023). Terapización y emociones en la puesta en práctica de políticas de ASE en la escuela. *Psicoperspectivas*, *22*(1). https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2765

Bonhomme, A. y Vargas-Pérez, S. (2023). De la Psicologización a la Terapización de la Educación: la puesta en práctica de Políticas de Aprendizaje Social y Emocional en Chile. *Espacios en Blanco*, *1*(34), 65-81. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-396

Bowe, R., Ball, S. y Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. Routledge.

Cámara de Representantes (2021). Secretaría. Comisión de Educación y Cultura. *Anteproyecto de Ley de Educación Emocional*. http://www.diputados.gub.uy/wp-content/uploads/2021/11/0661.pdf

Conde, S., Falkin, C. y Sánchez, C. (2024). Lógicas neoliberais na política educacional uruguaia: individuação, responsabilização e gerencialismo. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, (14). https://doi.org/10.22491/2236-5907137088

Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S. y Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 1-24. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681

Dogliotti, P. y Estela, N. (2025). Gobernanza psicoterapéutica: orientaciones y guías para el abordaje de las habilidades socioemocionales en centros educativos, Uruguay (2020-2024). *Revista Educación, Política y Sociedad*, *10*(1), 110-141. https://doi.org/10.15366/reps2025.10.1.005

Dogliotti, P., Páez, S. Estela, N. y Piñón Borrás, F. (2024). Las habilidades socioemocionales y la educación del cuerpo en las políticas educativas actuales en Uruguay. *América Latina Hoy*, (94), e31340. https://doi.org/10.14201/alh.31340

Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Routledge.

El Observador (2021, 13 de agosto). *Carmen Albana Sanz: "Un niño que no está emocionalmente estable, no puede aprender"*. https://www.elobservador.com.uy/nota/carmen-albana-sanz-un-nino-que-no-esta-emocionalmente-estable-no-puede-aprender--202181219270

Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", Secretaría de Educación, CTERA.

Fundación UPM (s/f). *UPM Uruguay*. https://www.upm.uy/fundacion/

Gago, V. (2014). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Tinta Limón.

Gluz, N., Caride, L. y Malvicino, M. (2025). La educación emocional y la neoliberalización de lo social en Argentina. *Revista Educación, Política y Sociedad*, *10*(2), 196-230. https://doi.org/10.15366/reps2025.10.2.007

Grinberg, S. M., Armella, J. y Bonilla, M. (2020). Mens sana in corpore exhausto. Emociones y gestión de sí en escuelas secundarias del sur global. Arxius de Ciències Socials, (42), 144-157. https://doi.org/10.7203/acs.42.29106

Grupo Bambú (s/f). *Quienes somos*. https://www.bambuuruguay.org/quienes-somos/#equipo

Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz Editores.

Illouz, E. (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Katz Editores.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de primaria*. INEEd. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). *Espacio socioemocional, un ámbito de difusión e intercambio. Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. INEEd. https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/index.html

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. INEEd. https://www.ineed.edu.uy/aristas-2018-informe-de-resultados-detercero-de-educacion-media.html

Intendencia de Montevideo (2012). Plan especial Casavalle. https://municipiod.montevideo.gub.uy/sites/municipiod/files/pc_-_informe_final_junio_2012.pdf

Jóvenes Fuertes (s/f). Quiénes somos. https://www.jovenesfuertes.org/quienes-somos/

La Diaria, (2023, 9 de agosto). *Investigación mostró que programa de educación emocional incidió en mejoras en asistencia y menos violencia en escuela de Casavalle*. https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/8/investigacion-mostro-que-programa-de-educacion-emocional-incidio-en-mejoras-en-asistencia-y-menos-violencia-en-escuela-de-casavalle/

Martinis, P. (2020a). El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en la última década. *Práxis Educativa*, (15), 1-24. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15446.096

Martinis, P. (2020b). Disputas en torno al carácter de la educación pública en Uruguay, de la privatización latente a la privatización impuesta. *Educar em Revista*, *Curitiba*, (36), e77559. https://doi.org/10.1590/0104-4060.77559

Martinis, P. (2020c). Disputas sobre el sentido de la educación pública: el financiamiento de la "educación pública de gestión privada" en Uruguay. *Fineduca. Revista de Financiamento da Educação*, *10*(17), 1-18. https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/105861/58622

Martinis, P. (2023). Think tanks, redes de gobernanza y política educativa en Uruguay. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *27*(1), 103-128.

Mels, C., Lacruz, N. y Baez, M. (2024). *¿Cómo educar en habilidades socioemocionales? Prácticas inspiradoras de educadores en Uruguay*. Universidad Católica del Uruguay (Ucudal) y El Abrojo. https://hdl.handle.net/10895/4611

Municipio D. (2025, 10 de setiembre). Plan Cuenca Casavalle. https://municipiod.montevideo.gub.uy/programas/plan-cuenca-casavalle

Olmedo, A., Bailey, P. y Ball, S. J. (2013). To Infinity and Beyond… Heterarchical governance, the Teach for All network in Europe and the Making of Profits and Minds. *European Educational Research Journal*, *12*(4), 492-512.

Palacios Díaz, D., Dufraix Tapia, I., Sisto Campos, V. y Ramírez Casas del Valle, L. (2023). Conteniendo afectos: análisis discursivo de orientaciones educativas en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, (53). https://doi.org/10.1590/1980531410053

Palacios Díaz, D., Báez Oyanedel, T., Losada Medina, M. y Sisto Campos, V. (2024). Emo-emprendedores: Análisis crítico de un proyecto legislativo sobre educación emocional en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *32*(45). http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/8667

Palacios Díaz, D., Manchini, N. y Báez, T. (2025). Legislar las emociones: Análisis discursivo de proyectos de ley sobre educación emocional en Chile y Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 33*(83). https://doi.org/10.14507/epaa.33.9097

Peroni, V. (2017). Redefiniciones del papel del Estado y múltiples formas de materialización de lo privado en lo público en la educación básica en Brasil. *Polifonías. Revista de Educación*, (11), 118-143. https://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/VIDAL%20PERONI.pdf

Pykett, J., Jones, R. y Whitehead, M. (2017). Introduction: Psychological governance and public policy. En J. Pykett, R. Jones y M. Whitehead (eds.), *Psychological Governance and Public Policy. Governing the Mind, Brain and Behaviour* (pp. 1-20). Routledge.

Reaching U (2018, 20 de julio). La educación de las emociones: Encuentro con Carmen Albana Sanz. https://reachingu.org/la-educacion-de-las-emociones-encuentro-con-carmen-albana-sanz

Sanz Rodríguez, C. A. (2024). Estudio de caso: Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de competencias emocionales en una escuela pública del Uruguay como medida preventiva y de desarrollo integral [Tesis doctoral]. Universitat Ramon Llull. http://hdl.handle.net/10803/692543

Sorondo, J. (2023). Emocionalización de la educación y radicalización de la derecha neoliberal: La imposición de un nuevo deber ser docente. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 1(34), 49-64. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-392

Steiner Khamsi, G. (2003). The Politics of League Tables. *Journal of Social Science Education*, *2*(1). https://doi.org/10.4119/jsse-301

Recepción: 30/12/2025
Aceptación: 01/07/2026

Mónica Alexandra Salto Cubillos*

Prácticas de enseñanza en educación inicial en Ecuador: una teorización afectiva, situada e integral

RESUMEN

Este artículo teoriza las prácticas de enseñanza en la educación inicial (EI) de Ecuador, un nivel que, pese a su consolidación legal, mantiene una tensión entre el currículo prescrito y la praxis áulica. La EI en el país radica en la evolución formal de un modelo asistencial a una estructura educativa obligatoria, que nos permite reflexionar sobre cómo se teorizan estas prácticas desde la percepción de sus actores educativos. Mediante la teoría fundamentada de la investigación cualitativa con entrevistas a los sujetos participantes se obtiene como resultado la definición de las prácticas de enseñanza en el nivel como un proceso afectivo, situado, relacional e integral, anclado al juego y la pedagogía de la ternura. Esta teorización es el principal aporte, puesto que deconstruye la visión histórica del cuidado y lo emocional como categorías excluyentes, invita a promover una visión pedagógica que integre estas dimensiones en el quehacer del docente y a la vez permite acercar al niño a su cultura; algo esencial para el desarrollo integral del infante.

* Doctora en Educación (UNR), master universitario en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria (UNIR); magíster en Gerencia y Liderazgo Educacional (UTPL); licenciada en Educación General Básica (Ucuenca); profesora de segundo a séptimo años de Educación General Básica, nivel Tecnológico (ISPED). Docente de educación inicial (UNAE); profesora de posgrados (UNAE); investigadora en proyectos Empowering Ecuadorian Preschool and Kindergarten Teachers to Provide Effective Mathematics Education (Eteme) y vinculadora del proyecto "Conjugando leer y escribir". Filiación: Universidad Nacional de Educación (UNAE), Cuenca, Ecuador. Correo electrónico: monica.salto@unae.edu.ec. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3583-7196.

PALABRAS CLAVE
Prácticas de enseñanza • educación inicial • pedagogía de la ternura • enfoque situado

Teaching practices in early childhood education in Ecuador: an affective, situated and integral theorization

ABSTRACT
This article theorizes teaching practices in Early Childhood Education (EC) in Ecuador, a level that, despite its legal consolidation, maintains a tension between the prescribed curriculum and classroom practice. EC in the country is rooted in the formal evolution from a welfare model to a compulsory educational structure, which allows us to reflect on how these practices are theorized from the perspective of educational stakeholders. Through Grounded Theory in qualitative research, using interviews with participants, the article defines teaching practices at this level as an affective, situated, relational, and holistic process, anchored in play and the pedagogy of tenderness. This theorization is the main contribution, as it deconstructs the historical view of care and emotions as mutually exclusive categories, and encourages the promotion of a pedagogical vision that integrates these dimensions into the teacher's work while simultaneously connecting the child to their culture essential for the child's holistic development.

KEYWORDS
Teaching practices • early childhood education • pedagogy of tenderness • situated approach

INTRODUCCIÓN

La educación inicial (EI) es considerada "el período de cuidado y educación de los niños menores de 6 años que se produce fuera del ámbito familiar" (Mayol Lasalle *et al.*, 2020, p. 5) y en el que se desarrollan, además, las prácticas de enseñanza, entendidas como las acciones que el maestro propone a los estudiantes para adquirir aprendizajes. Obedece a las relaciones estrechas entre docente-saber, alumno-alumnos y alumnos-saber, formando una triangulación, así las acciones propuestas se convierten en "el medio" de esta interrelación (Weiss *et al.*, 2019).

La EI en Ecuador ha evolucionado de manera significativa, pasando de ser un servicio social a un pilar fundamental del sistema educativo. Este artículo analiza y reflexiona acerca del panorama de la EI examinando su trayectoria legal y la implementación de la práctica de enseñanza, sobre las cuales expondremos en este artículo.

Inicialmente, la atención a la primera infancia en el Ecuador se confinó a un modelo asistencial. Las casas cuna, más que espacios de formación integral, fueron soluciones pragmáticas a una necesidad de cuidado y apoyo a las madres que trabajan. Esta realidad se modifica a partir de la reforma de la constitución de 2008 y el impulso de organismos internacionales. El Ecuador se comprometió a garantizar un derecho inalienable, el acceso a una EI. La implementación de políticas desde la planta central responde a las necesidades y particularidades de los niños en cada contexto educativo y lugar del país. Desde zonas rurales y urbanas, con la estipulación de leyes en favor de la atención de la primera infancia y específicamente del Acuerdo Ministerial Nº 0024-14, se crearon los Centros de Educación Inicial, que son espacios físicos acondicionados para los pequeños de 3 a 5 años únicamente. Desde la arista pedagógica se propone la creación del Currículo de Educación Inicial, un documento exhaustivo que orienta la labor docente. Este presenta un tejido entre lo normativo de objetivos, destrezas y ámbitos de desarrollo, alineado con las bases teóricas. Nace la reflexión sobre hasta qué punto el currículo descrito se traduce en currículo en acción dentro del aula y sobre qué sucede con la enseñanza realmente más allá de los prescrito. A esto se suma la necesidad de formación de docentes especializadas en el nivel.

El sistema educativo ha sentado las bases legales y estructurales, siendo necesario y casi obligatorio preguntarnos si hemos logrado trascender la formalidad que realmente revaloriza la EI como un espacio de transformación o simplemente se ha aumentado la burocracia estatal, considerando que, con la obligatoriedad del nivel, parecía cerrarse una brecha histórica. Con todo lo anteriormente expuesto se determinó como problema de investigación la vacancia teórica sobre las prácticas de enseñanza en el EI del Ecuador y se erigió la pregunta de investigación: ¿cómo se teorizan las prácticas de enseñanza de la EI en el Ecuador desde la percepción de las docentes del nivel? Por ello, este artículo sistematiza las percepciones de los sujetos participantes de la EI sobre la concepción de las prácticas de enseñanza, de tal forma que se postule la primera base teórica de estas, y se les permita a las docentes e involucrados con la EI del país apropiarse de esta, vivenciándola en sus acciones áulicas diarias.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Los estudios sobre EI en el país de las universidades reconocidas inician principalmente a partir de 2008-2009, aunque la mayoría de los registros se concentran desde 2013-2014 en adelante. La Universidad Politécnica (2023) presenta tesis sobre la propuesta de estrategias lúdicas y desarrollo de nociones desde 2009, junto con temas como motricidad fina y didáctica de las matemáticas. Por su parte, la Universidad de Cuenca (2023) trabajó en 2008 con propuestas sobre la inteligencia emocional y recursos didácticos (bajo el Plan de Contingencia), con la reaparición de tesis regulares en 2020, abordando la interculturalidad y la evaluación del desarrollo del niño de 0 a 5 años. Desde 2013 la Universidad de San

Francisco de Quito se enfoca en la resolución de conflictos, integración de tecnología e influencia académica de padres (Universidad San Francisco, 2023), mientras que la Universidad de Guayaquil (2023) aborda procesos metodológicos, evaluación psicomotriz y afectividad. Y la Universidad Técnica Particular de Loja (2023) se destaca por investigaciones centradas en el desempeño profesional docente de nivel inicial desde 2014 hasta la actualidad.

Una incorporación significativa al panorama investigativo es la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que forma docentes de EI desde 2018 y cuenta con 168 tesis a partir de 2019. Allí predominan estudios de investigación-acción y estudios de caso con propuestas. Las áreas de mayor concentración en la UNAE incluyen la comprensión y expresión del lenguaje (76 tesis) y la gestión en EI (31 tesis), seguidas por la expresión artística, identidad y autonomía, expresión corporal, convivencia y matemáticas (UNAE, 2023). Esta Universidad dota de un marco temporal a este reciente y robusto crecimiento investigativo de EI en Ecuador. Si bien existen todos estos estudios antes mencionados, también existe una marcada vacancia teórica respecto a las prácticas de enseñanza en sí mismas.

En miradas internacionales las prácticas de enseñanza de EI tienen total posicionamiento. Flaborea Favaro (2016), en Colombia, resalta la práctica de enseñanza como un desarrollo profesional, donde la valoración docente está vinculada al cuidado de los menores y la garantía de sus derechos; redefine la práctica docente como un conjunto de saberes prácticos, cuestionando los enfoques pedagógicos tradicionales y su aplicabilidad curricular. En México, Hernández Sánchez y García García (2017) identifican tres aspectos primordiales de la práctica educativa: creación de sentido, reconocimiento del otro y diálogo pedagógico. Además, enfatizan la necesidad de repensar el trabajo áulico para construir experiencias significativas a través del currículo.

Las prácticas de enseñanza de EI parten de observar el comportamiento en su actual contexto educativo. Si bien es cierto que la evolución cognitiva, social, motriz y emocional no ha sufrido grandes cambios al enfrentarse a un aprendizaje donde el contacto con el mediador y los pares aún no es asimilado, supone también un cambio del rol docente con la imperiosa necesidad de desarrollar destrezas de socialización, cognitivas y motrices, pues tarde o temprano el niño deberá enfrentar retos fuera de su entorno.

El quehacer frente a esta realidad invita a dar un salto gigante en cogniciones situadas, es decir que se conduzca al empleo de otras capacidades que tiene el ser humano. Senet (1928) expone que la actividad, los sentidos, grados de dificultad, objetivo de clase, el lenguaje, valerse de la sorpresa e ir de lo conocido a lo desconocido, sintetizar-analizar mediante el descubrimiento de la naturaleza que rodea al infante son puntos importantes a considerar para dirigir la enseñanza y no deben dejarse de lado estas consideraciones al momento de trabajar en el aula.

Al explicar la noción de *prácticas docentes referidas a la enseñanza*, se manifiesta que la "práctica" representa el "hacer" como actividad "real" y visible"; lo cual es simple, pero a la vez simplifica, se limita únicamente a lo que hacen las personas, sin considerar las influencias que dentro de las experiencias se adquieren. Incluye,

además, la enseñanza como una intención, la suma de acciones voluntarias que tienen el fin de que el otro aprenda, algo que por sí solo no puede hacer (Davini, 2015).

Es entonces fundamental ir más allá de lo cognitivo y acercar al niño a la cultura y considerar a la EI con una función que excede la mera socialización, como fue considerada por años. Se sostiene que ha habido cambios dentro del discurso y de la práctica, y se otorgó mayor valor al juego, a las experiencias con el ambiente, a la exploración, a la lectura e inicios de la alfabetización y a la resolución de problemas. También se reconocen las transformaciones existentes y se afirma que no es posible comparar con antiguos modelos educativos o los llamados *modelos exitosos de otros países*, puesto que cada sistema responde a una historia, trayectoria política, cultura, tradiciones, es decir, mantiene su idiosincrasia que lo vuelve particular (Malajovich, 2017).

En las prácticas de enseñanza, principalmente en el nivel inicial, las maestras y los maestros deben enseñar a los niños a preguntar y no a repetir; porque no se trata de imitar servilmente, sino de ser original. No se trata de tener niños quietos y atentos, sino mil ideas por minuto en cada cabecita; de reconocer que este nivel es para acercar al niño a la educación en el arte, la creatividad y la ciencia (Fernández Pais, 2015, p. 11).

En Ecuador las prácticas de enseñanza parten de la planificación por experiencias de aprendizaje. En función de actividades, los infantes desarrollan destrezas que acogen aspectos de autonomía, identidad, convivencia, comprensión y expresión del lenguaje, nociones matemáticas, relación con el medio natural y cultural, el arte y la psicomotricidad. Está sobreentendido que el trabajo en función de lo mencionado ya se concibe como prácticas docentes o pedagógicas, puesto que para el contexto ecuatoriano *prácticas de enseñanza* tampoco es un término utilizado para describir la labor docente.

Rousseau (2000), en su obra *Emilio...*, dice: "Procurad enseñar a un niño todo lo que es útil para su edad, y veréis que sobra con eso para llenar su tiempo" (p. 225). Con esto explica que se debe respetar el tiempo de aprendizaje que le toma concienciar un conocimiento, puesto que la experiencia y el sentimiento que en ese momento se intencionan serán unos excelentes maestros, de tal forma que el niño valide como útil lo que aprende y pueda utilizarlo en cualquier momento de la vida. Solo así logramos tener un nuevo puente de partida para orientarlo a un nuevo conocimiento. El autor posiciona este proceso como su primer principio de la educación, por lo que las prácticas de enseñanza deben estar enmarcadas en la formación del ser, del ciudadano deseado, conservando y/o partiendo de la naturaleza del niño que va a aprender. Es aquí donde la escuela, aunque parece tomar una posición en la realidad, actúa como medio, como un puente que enseña derechos, responsabilidades y obligaciones a todos los que la rodean y están dentro y fuera de ella (Litwin, 2014). El punto de partida para aprender está directamente relacionado con lo que el niño vive desde las emociones. Por ende, "resulta imposible limitarse a esperar el deseo espontáneo de aprender, se corre el riesgo de volver a las pedagogías clásicas" (Meireieu, 2016, p. 65). Son varios los aspectos a considerar dentro de las prácticas de enseñanza en la EI.

Es en este sentido que la ternura, la sensibilidad y la empatía generan motivación y amor por aprender, lo cual se impregna en el infante para sus futuros procesos educativos (Waidler, 2012, p. 14).

Estos procesos crean vínculos que deben ser oportunidades para el aprendizaje. Sin embargo, en el aula, las situaciones pueden ser variadas y estar directamente relacionadas con los estados de ánimo. El niño va aprendiendo límites desde que nace y en la cotidianidad va construyendo estos vínculos. Según Moreau de Linares (2021), al hablar de emociones que se crean en los entornos, son necesarios los límites para conservar las interacciones diarias. Para evitar que lo emocional invada lo académico, es válido regular las interrelaciones, ya sea entre los niños o con la docente. Esto se presenta como un desafío que debe ser consensuado con la familia, para que los acuerdos favorezcan la regulación emocional tanto en el aula como en el hogar.

Santos Guerra (2016) agrega: "hay que amarlos, los niños y las niñas aprenden de aquellos docentes a quiénes aman" (p. 21). La tarea de enseñar en este nivel es delicada y exigente a la vez. El trabajo con la mente y el corazón marca formas de comportamiento.

Las prácticas de enseñanza configuran un encuentro entre dos actores importantes, donde se produce un aprendizaje mutuo. "Los protagonistas de la educación son siempre los niños y las niñas junto a sus maestros" (Santos Guerra, 2016, p. 22). La enseñanza no solo necesita de contenidos; es necesario conocer a los pequeños en su espontaneidad y creatividad, antes de que sean condicionados por el sistema. Saber sobre sus características físicas, psicológicas y sociológicas es fundamental para diseñar actividades pertinentes. Peralta (2017) presenta el enfoque posmoderno como una manera de generar aprendizajes basados en la relación entre el desarrollo humano y los propósitos holísticos del currículo, de modo que las prácticas de enseñanza tengan mayor sentido y motivación.

Para ir terminando el abordaje teórico se configura la percepción externa e interna del docente sobre las prácticas de enseñanza. Guevara (2018) expone el ser del docente desde su oficio mismo, con base en los conocimientos adquiridos: "el soy" en la conducción de las prácticas de enseñanza desde ese sentir que crea vínculos. Redondo Estanislao Antelo (2017) alude a esta cuestión como un dilema o una encrucijada: cuidar o enseñar. Por lo tanto, se vuelve necesario deconstruir preceptos. La autora menciona que el cuidar y el educar se presentan como categorías excluyentes y binarias, lo que reduce el debate político y pedagógico. Esta disyuntiva también se manifiesta en el rol del docente, entre lo que dicta su formación y lo que solicita su propio valor personal.

Finalmente, dentro de la enseñanza y su acción en la EI, el juego se integra como un eje de orientación de actividad y como proceso didáctico, tal como señala el diseño curricular. Estas actividades afloran en las aulas ecuatorianas como juego-trabajo propuesto desde el diseño curricular como una orientación metodológica (Ministerio de Educación, 2014).

METODOLOGÍA

El proceso metodológico obedece a una investigación cualitativa que permite sistematizar la información recogida desde el análisis y determinar aspectos que caracterizan el objeto de estudio, bajo un paradigma interpretativo que favorece a interpretar los hechos y fenómenos que en torno al tema se desenredan (Hernández Sampieri *et al.*, 2016). Desde la teoría fundamentada explicada por Strauss y Corbin (1997), tiene como objetivo reconstruir los sentidos, prácticas y concepciones que los sujetos educativos participantes atribuyen a las prácticas de enseñanza en la EI, a través de la codificación axial, permitiendo en esta investigación obtener la síntesis de la información y presentar la teorización de las prácticas de enseñanza en la EI del Ecuador.

Se procedió con una muestra de tipo no probabilística intencional a todo el universo, es decir, deducible; pudiendo tener un número reducido como unidad de análisis intencional (Otzen y Manterola, 2017). En la muestra tenemos: dos autoridades nacionales del EI; dos autoridades locales del nivel; cuatro docentes de EI; y un grupo focal conformado por 28 padres de familia del nivel educativo. Cada uno de ellos firmó la autorización para el uso de datos proporcionados, como también tuvieron el conocimiento ético que mantendrá el investigador sobre las respuestas relevadas. Respecto de los criterios de inclusión, se consideró a los sujetos que están relacionados directamente con la EI; autoridades nacionales, locales e institucionales que tienen injerencia sobre la educación. En cuanto a los docentes, se incluyen aquellos que están en funciones.

Los criterios de exclusión limitan a aquellas personas que se enrolan en la educación, pero son solo observadores de aplicación de procesos, y los docentes que no trabajan en la institución desde su creación.

Para la recolección de información se realizaron entrevistas en profundidad que apoyan a obtener las narrativas descriptivas del mundo vivido y sentido de las entrevistadas en un encuentro con el entrevistador y facilitan la comprensión interpretativa de las situaciones expresadas (Villarreal-Puga y Cid García, 2022). En este estudio, el cuestionario se enfoca en recoger información sobre las siguientes categorías: fundamentos y conceptos sobre la práctica de enseñanza; trayectoria de la EI y la normativa legal; el currículo y didáctica de la EI: qué, cómo y con qué enseña. Para la recolección de datos, se procedió a acordar con las entrevistadas día y hora de encuentro. Las entrevistas se grabaron para luego desgrabarlas y proceder a su análisis.

El análisis de entrevistas realizadas a docentes, personal directivo y padres de familias se realizó mediante la codificación de datos, utilizando el *software* ATLAS.ti 9 (Adelowotan, 2021). Esto permitió organizar las unidades de sentido, vincular fragmentos del discurso y representar visualmente las relaciones entre conceptos. El proceso de codificación siguió tres etapas: en primer lugar, se construyeron códigos abiertos a partir de expresiones significativas presentes en los relatos. Luego, estos códigos fueron agrupados mediante vínculos temáticos y conceptuales que permitieron establecer relaciones entre ellos. Finalmente, se

organizaron en nueve categorías centrales, las cuales constituyen los ejes interpretativos del análisis. Cada categoría está compuesta por varios códigos y se encuentra vinculada a otras, lo que permite reconstruir una mirada relacional de las prácticas de enseñanza en el nivel inicial.

RESULTADOS

Luego del análisis de los datos se extrajeron resultados sobre las prácticas de enseñanza en la EI. El hallazgo principal responde a la pregunta de investigación y teoriza las prácticas de enseñanza. Los demás resultados desarrollan las narrativas sobre los fundamentos y conceptos de las prácticas de enseñanza, la trayectoria de la EI, normativa legal, permitiendo develar las percepciones que dan paso a la teorización, y currículo y didáctica de la EI: qué, cómo y con qué enseña; desde las percepciones de los sujetos participantes, respondiendo también al objetivo del estudio.

TEORIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

El hallazgo principal de la investigación plantea como concepto que las prácticas de enseñanza en EI son entendidas como un proceso afectivo, situado, relacional e integral, donde el juego, la pedagogía de la ternura y el respeto a la diversidad construyen un aprendizaje significativo y humanizador en interacción constante con la familia y el contexto sociocultural. La práctica situada genera el encuentro afectivo; el encuentro se apoya en el juego; el juego es visto como vehículo de aprendizaje integral; todo enmarcado por una pedagogía de la ternura. En síntesis, no son un manual de instrucciones que se aplica igual en todos lados. Se trata de algo vivo, que se va armando en el día a día entre niños, maestros, familias y hasta en el currículo, que a veces, en Ecuador, choca con la realidad.

1. Fundamentos y conceptos sobre la práctica de enseñanza. Concepción de las prácticas de enseñanza

Se recupera la concepción de las prácticas de enseñanza de las participantes, tanto de las maestras como de las autoridades. Esta se basa en la autopercepción del rol docente. Está asociada a la reflexión permanente sobre las acciones realizadas, en relación con los referentes teóricos clásicos y la vigencia de la pedagogía Montessori. Permite un trayecto didáctico constante, vivo y dinámico asociado a la necesidad de la pedagogía de la ternura que contradice a la retórica redundante en el contexto educativo de las formaciones desactualizadas clásicas que no se ajustan a nuestra realidad.

En el contexto de la educación inicial, esta perspectiva es decisiva, ya que fomenta un ambiente en el que los niños pueden explorar, aprender y desarrollarse

de manera integral. La atención a la ternura y la empatía en la enseñanza nutre el aprendizaje y contribuye al bienestar emocional de los niños, que fomenta un desarrollo saludable y equilibrado.

La práctica de enseñanza como generadora de vínculos

Es interesante escuchar la expresión emotiva que presentan las entrevistadas al momento de hablar de esos vínculos que no se pueden evitar, y que confortan porque procuran el bien común. En este sentido los vínculos están alineados a la familia y a lo social, donde se hilan las mejores experiencias que invitan a crear, imaginar y sobrellevar situaciones. Deben generarse vínculos de participación con las familias, porque no solamente se trata del sistema educativo, la institución o el docente. Tiene que existir esta conjunción entre institución y familia.

La práctica de enseñanza como totalidad integrada

Se devela una totalidad integradora que nos invita a pensar en muchas cosas. Entre ellas, los tantos y reales roles del docente, las normativas, lo axiológico, los referentes curriculares, las oportunidades de cambio que inciden directamente en una praxis continua dentro de las prácticas de enseñanza del nivel. Son esos todos que, aunque parezcan innecesarios, tradicionales, desactualizados, existen, están y no los podemos desconocer. En el caso de los sujetos participantes, incluso los han asumido como propios.

2. Trayectoria de la EI y la normativa legal. La EI como derecho y proceso integral

Los testimonios recogidos revelan una concepción de la EI que trasciende la simple preparación para niveles educativos posteriores. Las voces de docentes, directivos y familias dibujan un panorama donde lo pedagógico se entrelaza con lo emocional, lo social y lo comunitario, configurando una práctica educativa profundamente humana. La interconexión de estos elementos –desarrollo integral, contexto sociofamiliar, dimensión emocional, derechos de la infancia– configura una práctica educativa relacional y situada.

La inclusión como horizonte pedagógico

Desde la narrativa de las entrevistadas se rescata una serie de aspectos que evidencian el cumplimiento de la diversidad, equidad e inclusión como horizontes pedagógicos, parten de reconocer que el currículo es limitado en las orientaciones

metodológicas sobre las prácticas de enseñanza, lo que se asocia al escaso manejo del currículo, da paso a una permanente reflexión sobre lo actuado e inicia con el abandono de la planificación temática desde donde propone la planificación micro curricular mediante el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), asociada a una amplia gama de recursos didácticos para la interacción en el acompañamiento con el desarrollo íntegro e integral del infante.

Nueva visión curricular como estamento legal

La ruptura curricular es fundamental para dar paso al desarrollo de destrezas que respondan a las necesidades actuales. Se deben adoptar posturas epistemológicas nuevas e innovadoras que integren la participación de la familia en el proceso educativo. Las emociones son esenciales, dado que influyen directamente en la motivación de aprendizajes a futuro y en la construcción de la identidad del niño. Por ende, es positivo abandonar una planificación temática, redundante y centrarse en el niño y su relevancia en las prácticas de enseñanza.

3. El currículo y didáctica de la EI: qué, cómo y con qué enseña. La práctica de enseñanza como experiencia de encuentro entre docente e infante

Se recuperó como categoría conceptual que la práctica de enseñanza otorga sentido a la relación del docente-infante, integrando lo social, emocional y familiar en asociación con la enseñanza a través de experiencias de aprendizaje en interacción con el desarrollo infantil que va más allá del servicio: se convierte en un compromiso asociado a una propuesta de acción y hecho activo, dando sentido a los verdaderos roles del docente que contradicen a los profesionales del siglo anterior, que parte de los retos docente- infante ligados a la formación docente, lo cual es una ventaja que solo este nivel educativo ofrece.

La palabra *encuentro* puede sonar simple, asociarse incluso a reunirse, pero, en sí, en el encuentro de las prácticas de enseñanza subyace una integralidad del ser, tanto del docente como del infante, donde los roles se horizontalizan, o en algunos casos se cambian, donde el docente se convierte en un niño grande que se inserta en el juego como uno más, y donde el niño puede asumir el rol del adulto, al convertirse en la mamá, el papá, la doctora, la que cuenta el cuento. Por todo esto, el encuentro se vuelve cómplice y confidente.

La visión interna y externa de la práctica de enseñanza

Esta visión tiene dos perspectivas que se recuperaron de las entrevistadas. La primera es la práctica de enseñanza desde el *soy*, en la personería profesional, que se asocia a lo formación profesional continua y actualizada, al rol docente

que potencia los aprendizajes y a su vez interactúa con la enseñanza, invitando a la reflexión de la mejora del docente, dejando de lado el precepto social del cuidador. En paralelo, en el *ser* está totalmente involucrada la esencia del docente, lo intrínseco; sus valores, principios; allí se genera la oportunidad de exteriorizar las emociones que inciden en los aprendizajes futuros del niño. Sin embargo, estas dos posturas caminan juntas y, al momento de compartir con su grupo de niños, parecieran fundirse perfectamente en el quehacer de las prácticas de enseñanza.

El juego como núcleo estructurante de la experiencia pedagógica

Se recupera de las entrevistas que la posición psicológica menciona que la naturaleza del niño es el juego, como una ecología propia. Por ello en la educación se respeta y se parte de este para enseñar, lo que lo posiciona como una didáctica, donde la acción y el movimiento son esenciales para que el niño alcance la destreza. En estos juegos se vivencian experiencias que abren camino al niño a resolver situaciones y tomar decisiones, rompiendo la hegemonía curricular, e invitando al docente a volver a mirar sus roles y reinventarse para procurar enseñanzas efectivas.

El currículo y su articulación con la realidad del aula

Hemos dejado esta categoría conceptual encontrada hasta el final dado que la narrativa permite entender que las prácticas de enseñanza aúnan todo (la normativa legal, los referentes curriculares clásicos, los verdaderos roles del docente) en una praxis continua, que considera lo axiológico y desde luego abraza a la familia, las emociones y lo social en un fin único del desarrollo infantil, por lo cual la formación profesional es urgente.

DISCUSIÓN

La conceptualización de las prácticas de enseñanza en EI como un proceso afectivo, situado, relacional e integral, donde el juego, la pedagogía de la ternura y el respeto a la diversidad construyen un aprendizaje significativo y humanizador en interacciones constantes con la familia y el contexto sociocultural, encuentra una fuerte concordancia con la visión de Edelstein (2011), quien entiende las prácticas de enseñanza como una actitud situada donde la realidad del aula confronta a diario los lineamientos pedagógicos, la teoría y el contexto, alineándose el componente situado que genera el encuentro afectivo, y quien reconoce que las prácticas no son un manual de instrucciones que se apliquen a todos por igual, sino que más bien son algo que se crea día a día entre los actores educativos y el currículo. No obstante, enfatizar que este encuentro situado y afectivo se apoya en el juego como vehículo de aprendizaje integral y se enmarca por una pedagogía de la ternura, se distancia de Malajovich

(2017), quien aborda la enseñanza desde la función que fundamentalmente acerca al niño a la cultura y, desde una mirada esencial, podría no descartar los elementos afectivos, relacionales y la pedagogía de la ternura como pilares centrales.

Enraizada en la autopercepción del rol docente, la práctica de enseñanza es fundamental para el desarrollo integral de los infantes que beneficia a las acciones pedagógicas que subyacen a la esencia y la formación académica. La esencia del maestro encierra actitudes, valores, resiliencia, tolerancia; y la formación académica los invita a recordar sus teorías conceptuales adquiridas sobre el trabajo profesional en las aulas. Se destaca la importancia de una reflexión continua sobre sus acciones que les permiten ajustar sus enfoques pedagógicos y responder a las necesidades de los infantes. Como lo mencionan Nieto y González (2021), estas constituyen una práctica destinada a conocer y abordar situaciones nuevas tanto pedagógicas como sociales. Este proceso no solo enriquece la experiencia educativa, sino que fomenta un ambiente propicio para la exploración y el desarrollo emocional de los niños. Hirsch Adler (2011) contrasta esta idea señalando que la falta de confianza sobre la profesión docente resulta en un incremento de protocolos y regulaciones externas que estandariza conductas, restringe la autonomía profesional y limita la centralidad de la reflexión individual.

Más allá de la trasmisión de conocimientos, las prácticas de enseñanza se centran en la construcción de relaciones significativas entre docentes e infantes, donde el encuentro entre ambos actores es un proceso complejo que integra las dimensiones sociales, emocionales y familiares; se aleja totalmente de las metodologías tradicionales y abandona al docente autoritario, naciendo el maestro de educación infantil en roles fluidos, colaborativos y empáticos. Como propone Peralta (2017), en el posicionamiento del currículo posmoderno el saber pedagógico debe construir un nuevo sistema complejo considerando las dimensiones afectivas, cognitivas, sociales y éticas (p. 36). Sin embargo, no resulta siempre negativo el abandono de aspectos tradicionales en la enseñanza, ya que estos priorizan la formación de carácter en actividades que requieren esfuerzo y disciplina, oponiéndose al enfoque relacional únicamente (Rodríguez Cavazos, 2013).

El todo revela la visión holística de las prácticas de enseñanza, integra múltiples dimensiones como los roles del docente, la influencia de la familia, aspectos sociales y emocionales, normativas y valores. En concordancia con Pitluk (2013), estos aspectos suelen desaparecer al momento de dar prioridad al contenido, pero Meirieu (2016) destaca que un modelo de educación eficaz considera la selección y rendimiento académico a través de evaluar lo aprendido, en este caso, el desarrollo de destrezas como contenidos. Se resalta que estos elementos, aunque se consideren obsoletos o innecesarios, son fundamentales y deben ser considerados en las enseñanzas diarias. Otro aspecto para poner sobre la mesa es el trabajo axiológico desde diversos entornos como el hogar, la escuelita y el ámbito social, que en conjunto contribuyen al desarrollo integral de los infantes y la adquisición que fomenta el crecimiento emocional y social que también es necesario evaluar.

El acompañamiento al desarrollo integral es clave en la EI, dado que asegura el cumplimiento de derechos y promueve una pedagogía de la ternura, lo que

esencialmente aporta a crear entornos y ambientes afectivos, cálidos, que favorecen el aprendizaje y el bienestar emocional. Este acompañamiento contempla el desarrollo holístico, sus necesidades emocionales y sus derechos, trasciende con creces su función preparatoria. Lo que emerge no es una simple etapa de transición, sino un espacio vital donde se tejen los hilos más profundos del desarrollo humano; los afectos que sanan, los derechos que se ejercitan, los sentidos que comienzan a construirse. Por ende, es necesario crear un puente entre la familia y los derechos que permitan vivir la democracia, encargada desde siempre de formar generaciones para el goce de ser ciudadanos activos y éticos, como lo menciona Malajovich (2017). Así, se convierte entonces en puente, en traductor, en espacio de mediación que busca acortar esta distancia con paciencia y perseverancia. Por el contrario, Slavin *et al.* (2014) resalta la necesidad de implementar con alta fidelidad los programas efectivos y rigurosos donde la atención se consolida en demostrar la consecución de mesurables, lo que choca con la flexibilidad puramente afectiva.

Manghi *et al.* (2021) sostienen una significativa perspectiva sobre la implementación de la diversidad, equidad e inclusión dentro de las prácticas de enseñanza. Mencionan que este proceso de implementación debe ser un cruce entre saberes, experiencias y formas de actuar, sentir y percibir el mundo donde existen, que cambia constantemente. Sin embargo, es necesario advertir sobre el riesgo de una implementación superficial del DUA en las prácticas de enseñanza, donde el aporte sería nulo al aplicarlo de forma descontextualizada o únicamente cambiando etiquetas; es decir, sin una verdadera transformación de estructuras de planificación de clase, lo que limitaría su potencial (Navarro Montaño *et al.*, 2022). Como cualidades sobresalientes, se destacan aspectos centrales que evidencian tanto las limitaciones del currículo actual como el potencial del DUA para transformar la práctica de enseñanza, que propone un punto de encuentro entre la neurociencia, los procesos de enseñanza y las tecnologías que rompen barreras y procuran el respeto a las formas y ritmos de aprendizaje (Fernández Zalazar, 2021).

Es importante una educación que mediante una ruptura curricular integre nuevas posturas epistemológicas, participación familiar y afectividad, promoviendo aprendizajes relevantes, emocionalmente satisfactorios para los niños y niñas. Se trata de una didáctica viva que combine la reflexión crítica y lo afectivo, donde se experimenten aprendizajes auténticos en entornos que valoren equilibradamente tanto lo cognitivo como lo emocional. Como lo expresa Santos Guerra (2016), "los niños aprenden de aquellos a los que aman" (p. 21). La ruptura curricular plantea desafíos significativos, puesto que el tratamiento de las emociones para el desarrollo de destrezas en algunos casos es causa de frustración, siendo necesario mantener un entorno de aprendizaje afectivo y educativo donde la curiosidad y el deseo de aprender sean cultivados para futuros aprendizajes. Salazar (2013) expone que el docente es el primero en romper estigmas tradicionales, ya que, de lo contrario, él sería el primer obstáculo para cualquier ruptura o didáctica experimental.

La práctica de enseñanza del docente en EI se redefine como un compromiso activo que promueve al infante a desarrollarse desde las aristas que integran su crecimiento, dado que el encuentro entre el niño y su profesora crea aprendizajes

colaborativos y significativos, con el propósito esencial de formar individuos socialmente activos y empáticos con un rol colaborativo, creando ambientes favorables para el desarrollo de destrezas. Por lo que se recomienda a los educadores que se capaciten en metodologías que prioricen la relación y la empatía, donde se pueda trabajar la implementación de experiencias que den paso a la reflexión sobre su papel como mediadores del aprendizaje y a documentar experiencias exitosas que evidencien el impacto positivo de estas prácticas de enseñanza (Apablaza y Johnson, 2022). De tal forma que estas habilidades pedagógicas como la empatía se traduzcan en eficacia educativa para todos los niños (Ministerio de Educación, 2021).

Para Santillán *et al.* (2017), cuidar o enseñar es un dilema o una encrucijada, por lo cual se vuelve necesario deconstruir preceptos. El cuidar y el educar se presentan de manera excluyente y binaria, reduciendo el debate político y pedagógico. Pero por sobre todo debe estar el deber ético del profesional ante el servicio educativo. Desde la vereda del frente, el "ser", la esencia del docente, incluye sus valores, emociones y la relación entre los niños y sus familias. Esta posición es íntima y crucial, ya que influye en la forma en que los docentes se conectan con sus niños, creando ambientes propicios para el aprendizaje y el "soy" inclina su reflexión sobre la dimensión profesional del docente, alineado a su rol como facilitador de aprendizajes y en la continua búsqueda de la mejora continua para su práctica. Es complejo este dilema ya que en la búsqueda del reconocimiento dicotómico Molina (2020) contradice la "deconstrucción" de este al señalar que el camino es la integración total y ética del docente sobre las prácticas de enseñanza, sosteniendo que el cuidado debe asimilarse como una práctica pedagógica ética que impacta directamente en el bienestar y las interrelaciones socioeducativas.

El juego y la experiencia de aprendizaje son pilares fundamentales en la educación inicial. Considerando estos dos elementos, los docentes pueden transformar las prácticas de enseñanza, rompiendo la hegemonía curricular y adaptándose a las necesidades y particularidades de los niños. La tendencia del juego, la lúdica, y lo dinámico inciden de manera directa en el desarrollo de destrezas y habilidades, además de promover aprendizajes inclusivos y respetuosos de la diversidad cultural desde algunas de las perspectivas sostenidas. Pero presenta complejidad para algunos contextos y, desde luego, docentes que no asumen los procesos mencionados asocian un paseo o visita técnica a una experiencia de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2014). En ocasiones esta visión puede idealizarse demasiado al creer que la extensión de métodos que integren el juego o la exploración activa (como Montessori) se ven obstaculizadas por dos realidades importantes: en primer lugar, la escasa formación docente y, en segundo lugar, la falta de materiales adecuados en las aulas de EI, colocando esta ruptura curricular como limitada por barreras institucionales (Carrión, 2020).

La complejidad del manejo curricular articulada a la realidad áulica concilia las prácticas de enseñanza que integran aspectos legales, curriculares y emocionales. Hay que mencionar que esta idea se completa con lo expuesto por Feeney y Feldman (2016) sobre el currículo como un proceso dinámico que responde a la necesidad de los estudiantes y de la sociedad. Desde esta perspectiva se destaca

cómo se observan los docentes; no solo como educadoras, sino como agentes de cambio que necesitan adaptarse a un marco normativo que establece directrices claras para sus prácticas. Para Lombana Ruiz y Bolívar Castañeda (2020), estas situaciones presentan un contraste, ya que desde las políticas educativas del nivel se han centrado en el cuidado y la asistencia social, lo cual no favorece una calidad en servicios sobre las interacciones pedagógicas o prácticas de enseñanza. Por ende, sería favorable revisar los retos estructurales que desde el marco normativo limitan la acción transformadora del docente más allá de la adaptación.

Este diálogo con distintos autores nos permite entender que en el Ecuador las prácticas de enseñanza aún se mantienen asociadas a la idea del cuidado maternal, lo cual no es desfavorable, pero sí limitante de las posibilidades pedagógicas de aprendizaje que en las prácticas de enseñanza se pueden lograr, como el acercamiento a la cultura misma, la resolución más consciente de problemas y el alcance del perfil deseado según las normativas estatales. Hay que reconocer que el concepto de cuidado maternal requiere una deconstrucción en los preceptos de las formadoras para avanzar hacia una nueva construcción social sobre el rol de la EI en los infantes.

CONCLUSIONES

Desde la percepción de las docentes, en Ecuador las prácticas de enseñanza son amplias; no se limitan a ser únicamente métodos pedagógicos, más bien se configuran como un ecosistema dinámico que integra el juego, la experiencia de aprendizaje, la inclusión y la creación de vínculos. Por lo que también son efectivas y consideran elementos que garantizan un proceso enriquecedor, diverso y equitativo, donde se atienden las necesidades emocionales y sociales más allá del conocimiento o desarrollo de destrezas, creando espacios donde los niños pueden florecer y aprender.

La EI es percibida por los actores educativos (docentes, directivos, familias) como un proceso integral que trasciende la mera preparación académica, abarcando el desarrollo cognitivo, afectivo, social y psicomotor del niño. Esto implica una visión holística donde el aprendizaje está profundamente ligado a las emociones, los valores y el contexto sociocultural del infante.

Los vínculos afectivos son importantes para crear prácticas de enseñanza efectivas que están fuertemente cimentadas en la pedagogía de la ternura, la sensibilidad y la empatía. Esto evidencia que estos vínculos entre docentes, niños y familias son cruciales para fomentar un ambiente de confianza, seguridad y motivación que facilita el aprendizaje significativo y el desarrollo integral.

Sobre el currículo como mediador normativo y contextual es necesario superar limitaciones y promover la inclusión, pues a pesar de la visión integral y afectiva de las prácticas existen tensiones referidas al currículo tradicional, que a menudo no se alinea con la realidad del aula ni con las necesidades individuales de los niños. Se destaca la importancia de integrar nuevas posturas epistemológicas y la

participación familiar para construir una educación más incluyente y adaptada a la diversidad e interculturalidad.

El estudio subraya la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza en EI hacia un enfoque más humano, integral y contextualizado, donde la afectividad, la reflexión docente y la colaboración con las familias sean pilares fundamentales para el desarrollo pleno de los niños, sin dejar de lado la formación del ser deseado desde el perfil de salida del diseño curricular.

El estudio abre posibilidades de estudios sobre líneas de investigación asociadas a la formación docente, la reflexión y actualización curricular, y para construir un nuevo enfoque de las prácticas de enseñanza sobre la educación inicial que tome una postura más allá de lo maternal y avance hacia la formación del ser social.

RECOMENDACIONES

Revisión y actualización curricular: Es fundamental revisar y actualizar el currículo de EI para integrar de manera efectiva la gestión emocional y el desarrollo de destrezas, en línea con los principios de la pedagogía de la ternura. Esto permitirá crear un modelo educativo más flexible y significativo que responda a los contextos contemporáneos y promueva el bienestar emocional y social de los niños.

Fortalecimiento de la formación docente: se recomienda establecer programas de capacitación continua para docentes que aborden la complejidad del entorno educativo, promuevan la colaboración con las familias y enfaticen la integración de la gestión emocional en las prácticas pedagógicas. Esto incluye el uso de metodologías lúdicas y la deconstrucción de preceptos tradicionales sobre el rol del docente.

Fomento de la colaboración escuela-familia: es crucial crear un puente efectivo entre la escuela y las familias para garantizar que los derechos de los niños sean comprendidos y vividos plenamente. La colaboración entre ambos actores es esencial para crear entornos que favorezcan la regulación de emociones, el fortalecimiento de la identidad cultural y un desarrollo integral y equilibrado.

Integración del juego como eje central de enseñanza: se debe reconocer y promover el juego como el núcleo estructurante de la experiencia pedagógica en EI. Integrar el juego de manera intencional en el currículo y las prácticas diarias facilita el desarrollo de destrezas, la resolución de conflictos y un aprendizaje activo y exploratorio, superando la hegemonía curricular tradicional y acercando al niño a la cultura que lo rodea.

REFERENCIAS

Adelowotan, M. (2021). Software, Method, and Analysis: Reflections on the Use of ATLAS.ti in a Doctoral Research Study. *Eurasian Journal of Economics and Finance*, 9(3), 189-204.

Apablaza, N. L. y Johnson, F. M. (2022). Aprendizaje significativo crítico en educación infantil. Una perspectiva filosófica posmoderna. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, año 9, (3) https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3169

Carrión, A. L. A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, *5*(2), 132-149. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398049

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Edelstein, G. (2011). "Formar y formarse en el análisis de prácticas de la enseñanza". En G. Edelstein, *Formar y formarse en el análisis de prácticas de la enseñanza* (pp. 185-223). Paidós.

Feeney, S. y Feldman, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículum: Argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. *Educação em Revista*, *32*(2), 19-44. https://www.redalyc.org/journal/3993/399361529003/

Fernández País, M. (2015). Apuntes para el estudio de los orígenes de la historia de la Educación Inicial en Argentina. *Educação e Fronteiras*, *5*(13), 61-72. https://www.redalyc.org/pdf/3847/384779306002.pdf

Fernández Zalazar, D. C. (2021). Accesibilidad, neurodiversidad, singularidad cognoscitiva y diseño universal del aprendizaje en un circuito potenciador. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-012/807

Flaborea Favaro, R. (2016). *La formación inicial práctica del maestro de educación infantil: el caso de una universidad pública en Colombia*. Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_400549/rff1de2.pdf

Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y saberes*, (48), 127-139.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL / Interamericana Editores S. A. DE C. V.

Hernández Sánchez, M. C. y García García, B. (2017). Curriculum y práctica docente: hacia una educación trasformadora. Zacatecas. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-17. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2688.pdf

Hirsch Adler, A. (2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. *Sinéctica*, (37), 1-16. https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n37/n37a6.pdf

Litwin, E. (2014). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.

Lombana Ruiz, S. y Bolívar Castañeda, C. (2020). Habilidades del siglo XXI: una apuesta para la formación de licenciados en escenarios de educación inclusiva. *Educación y ciudad*, (30), 99-106. https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2320

Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial*. Homosapiens.

Manghi, D., Valdés, R. y Valdés, S. (2021). Explorando la otra escuela: voces de niños, niñas y jóvenes escolarizados. *Praxis educativa*, *25*(1), 175-196. https://www.redalyc.org/journal/1531/153170161015/153170161015.pdf

Mayol Lassalle, M., Marzonetto, G. y Quiroz, A. (2020). *La Educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para los Niños y Niñas de 3, 4 y 5 años*. Unicef. https://fundacionarcor.org/wp-content/uploads/2020/11/1580759460_4KWJkiq2XC.pdf

Meireieu, Ph. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos y claves*. Paidós.

Ministerio de Educación (2014). *Acuerdo ministerial Nº 0042-14 del 11 de febrero de 2014*. Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial Nº 198. Mineduc. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/ACUERDO_042-14_OK.pdf

Ministerio de Educación (2021). *Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular*. Mineduc. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/02/Manual_de_Estrategias_100214.pdf

Ministerio de Educación (2025). *Currículo por competencias de Educación Inicial*. Mineduc. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-priorizado-inicial.pdf

Molina, L. (2020). El cuidado como práctica pedagógica en la primera infancia: aportes para una educación ética. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *50*(2), 113-132. https://sagespherejournal.com/index.php/SSIJ/article/download/63/146/292

Moreau de Linares, L. (2021). Las prácticas actuales en el Nivel Inicial. Conferencia. https://es.scribd.com/document/458599114/LAS-PRACTICAS-ACTUALES-EN-LA-ED-INICIAL-pdf

Navarro Montaño, M., Piñero-Virué, R., Jiménez Navarro, P. y Mateo Navarro, V. (2022). Metodologías participativas en la formación del profesorado: Análisis de estrategias didácticas activas y colaborativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *16*(2), 53-70. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-7378

Nieto, M. C. y González, M. A. (2021). El desafío de aprender a enseñar en las salas de Nivel Inicial en tiempos de pandemia. *Entrevistas. Revista de debates*, (14). https://isnsc.com.ar/Revista/edicion_014/Nieto-Gonzalez-desafiodeaprenderaensenarenlassalas.pdf

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, *35*(1), 227-232. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

Peralta, E. M. V. (2017). *Construyendo currículos posmodernos en la educación inicial latinoamericana*. Homo Sapiens.

Pitluk, L. (2013). *Las prácticas actuales en la educación inicial. Sentidos y sin sentidos. Posibles líneas de acción. La autoridad, las sanciones y los límites. El trabajo sobre lo grupal. La especificidad del trabajo en las salas*. Homo Sapiens.

Redondo Estanislao Antelo, P. (comp.). (2017). *Encrucijadas entre cuidar y educar: debates y experiencias*. Homo Sapiens.

Rodríguez Cavazos, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria*, *3*(5), 36-45. http://eprints.uanl.mx/3681

Rousseau, J. J. (2000). *Emilio, o De la Educación* (Viñas, Ricardo Trad.). elaleph.com. https://www.heterogenesis.com/PoesiayLiteratura/BibliotecaDigital/PDFs/Jean-JacquesRouseeau-EmilioolaeducacinO.pdf

Salazar, R. (2013). Pedagogía tradicional versus pedagogía constructivista: Repetir un saber ¡No!, Construirlo ¡Sí! *Revista de la FLACSO*, (5), 7-23.

Santillán, L. *et al.* (2017). *Encrucijadas entre cuidar y educar: debates y experiencias*. Homo Sapiens.

Santos Guerra, M. Á. (2016). *La casa de los mil espejos: y otros relatos sobre la Educación Inicial*. Homo Sapiens.

Senet, R. (1928). "Principios Pestalozzianos". En R. Senet, *Apuntes de pedagogía. Argentina* (pp. 71-80). Cabaut y Cía. Editores.

Slavin, R. E., Lake, C., Hanley, P. y Thurston, A. (2014). Experimental evaluations of elementary science programs: A best-evidence synthesis. *Journal of Research in Science Teaching*, *51*(7), 870-901. https://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/29795/1/ElemSciSynth_PrePub_JRST_14.pdf

Strauss, A. y Corbin, J. M. (1997). *Grounded Theory in Practice*. SAGE.

Universidad de Cuenca (2023). *Las prácticas de enseñanza*. Repositorio institucional. http://dspace.ucuenca.edu.ec/simplesearch?query=tesis+de+educaci%C3%B3n+inicial

Universidad de Guayaquil (2023). *Las prácticas de enseñanza*. Repositorio digital. http://repositorio.ug.edu.ec/simple-search?query=tesis+educaci%C3%B3n+inicial

Universidad de San Francisco de Quito (2023). Las prácticas de enseñanza. Repositorio digital. https://repositorio.usfq.edu.ec/simple-search?query=tesis+educaci%C3%B3n+inicial

Universidad Nacional de Educación (2023). Las prácticas de enseñanza. Repositorio digital. http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1151

Universidad Politécnica (2023). Las prácticas de enseñanza. Repositorio digital. https://dspace.ups.edu.ec/simple-search?query=tesis+sobre+educaci%C3%B3n+inicial

Universidad Técnica Particular de Loja (2023). Las prácticas de enseñanza. Repositorio digital. https://dspace.utpl.edu.ec/simple-search?query=tesis+sobre+educaci%C3%B3n+inicial

Villarreal-Puga, J. y Cid García, M. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en Distintas Modalidades Durante el Contexto de la Pandemia. *Revista Científica Hallazgos21*, *7*(1), 52-60. https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v7i1.556

Waidler, L. (2012). *Escenarios didácticos y planes de acción: secuencias de trabajo y estrategias en situaciones reales*. Centro de Publicaciones Educativas y Materiales didácticos.

Weiss, E., Block Sevilla, D., Civera, A., Dávalos, A. y Naranjo, G. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en Escuelas Primarias: una mirada a la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *24*(81). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200349

Recepción: 09/08/2025
Aceptación: 03/12/2025

Emilia Graciela Garcia*

Dramatizar la enseñanza de las artes visuales: modelos y prácticas pedagógicas en la formación docente inicial. Un análisis a partir de un dispositivo pedagógico

RESUMEN

El presente artículo expone resultados de una investigación cualitativa desarrollada en el marco de una cátedra del Taller de Prácticas Docentes de Nivel Inicial y Primario del Profesorado Universitario en Artes Visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA), en el contexto de una propuesta pedagógica orientada a la formación docente inicial.

El estudio tiene el objetivo de identificar y problematizar los modelos y las teorías pedagógicas de la educación artística que subyacen en las producciones dramáticas elaboradas por estudiantes en formación docente. La propuesta didáctica se basa en la realización de dramatizaciones a partir de escenas recuperadas de la biografía escolar de los/as estudiantes, entendidas como dispositivos pedagógicos que permiten hacer visibles supuestos, creencias y teorías implícitas sobre la enseñanza de las artes visuales.

Desde un enfoque cualitativo, interpretativo y descriptivo, el estudio se apoya en el análisis de las escenas dramatizadas, los registros escritos y las instancias de reflexión colectiva, articulando estos materiales con marcos teóricos de la didáctica de la educación artística. El análisis permite reconocer la recurrencia de distintos modelos pedagógicos (logocéntrico, de autoexpresión creativa y de educación en lenguaje visual), así como la escasa presencia de enfoques más actuales (como la cultura visual o el abordaje triangular). Estos modelos configuran roles docentes específicos, modalidades

* Profesora universitaria en Artes Visuales y licenciada en Artes Visuales (IUPA), especialista en Redacción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes (UNA) y maestranda en Educación Artística (UNR). Cursa la Especialización en Práctica Docente (UNR). Actualmente, es docente de artes visuales en escuelas primarias y en los Talleres de Práctica Docente (IUPA) en el área de las Artes Visuales. Filiación: IUPA, General Roca, provincia de Río Negro. Correo electrónico: emgarcia@iupa.edu.ar

de intervención diferenciadas y concepciones particulares sobre el arte, el aprendizaje y el lugar del estudiante.
Finalmente, el trabajo pone en valor la dramatización como un dispositivo relevante para la formación docente en artes visuales, en tanto favorece procesos de reflexión crítica sobre modelos pedagógicos naturalizados y contribuye a la construcción de prácticas docentes situadas, conscientes y contextualizadas.

PALABRAS CLAVE
Educación artística • formación docente inicial • prácticas docentes • dramatización

Dramatizing the teaching of visual arts: pedagogical models and practices in initial teacher education. An analysis based on a pedagogical device

ABSTRACT
This article presents the results of a qualitative research study conducted within a course of the Teaching Practicum Workshop for Early Childhood and Primary Education in the Bachelor's Degree Program in Visual Arts Education at the Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA), within the context of a pedagogical proposal aimed at initial teacher education. The study aims to identify and critically examine the pedagogical models and theories of art education underlying the dramatic productions developed by pre-service teachers. The didactic proposal is based on the use of dramatizations derived from scenes drawn from students' school biographies, understood as pedagogical devices that make visible the assumptions, beliefs, and implicit theories related to the teaching of visual arts.
From a qualitative, interpretive, and descriptive approach, the study draws on the analysis of dramatized scenes, written records, and instances of collective reflection, articulating these materials with theoretical frameworks from art education didactics. The analysis reveals the recurrence of different pedagogical models (logocentric, creative self-expression, and visual language education), as well as the limited presence of more contemporary approaches (such as visual culture or the triangular approach). These models shape specific teacher roles, differentiated modes of intervention, and particular conceptions of art, learning, and the role of the student.
Finally, the study highlights dramatization as a relevant pedagogical device in visual arts teacher education, as it fosters processes of critical reflection on naturalized pedagogical models and contributes to the construction of situated, conscious, and contextually grounded teaching practices.

KEYWORDS
Art education • initial teacher education • teaching practices • dramatization

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca en una investigación cualitativa desarrollada en el ámbito de una cátedra del Taller de Prácticas Docentes de Nivel Inicial y Primario, correspondiente al Profesorado Universitario en Artes Visuales del Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA). Este espacio curricular constituye una de las primeras instancias en las que estudiantes de Artes Visuales se introducen en el campo de las prácticas docentes (o prácticas profesionalizantes) dentro de su formación inicial, a través de aproximaciones paulatinas y progresivas a contextos educativos formales. La propuesta curricular finaliza con el diseño e implementación de una secuencia didáctica que los/as estudiantes deben realizar con suficiente autonomía, para luego desarrollar instancias grupales e individuales de reflexión sobre la práctica.

Los primeros meses de cursado del Taller de Prácticas abordan lo específico de las prácticas docentes en el campo de la enseñanza de las Artes Visuales. La primera unidad del programa propone el acercamiento a las diferentes escenas y escenarios de esta enseñanza. Desde el año 2023, la propuesta desde el equipo de cátedra para abordar este primer acercamiento es una actividad inicial de dramatizaciones. En ella, los/as estudiantes deben recuperar escenas de su biografía escolar vinculadas a clases de Artes Visuales. A partir de estas evocaciones, se construyen colectivamente dramatizaciones que articulan roles docentes y estudiantiles, modalidades de intervención y formas de organización de la clase. Estas dramatizaciones son luego observadas, registradas y analizadas en grupo.[1]

En estas producciones los/as estudiantes ponen el cuerpo, la voz y su presencia en escena. Pero también emergen concepciones, supuestos y modos de entender la enseñanza y el aprendizaje en el campo de las Artes Visuales. En estas escenas no solo se representa un momento vivido, sino que pueden interpretarse imaginarios y experiencias concretas sobre lo que ocurre en una clase de arte.

Estas representaciones son útiles para visualizar las propuestas de enseñanza de las Artes Visuales vividas desde la inscripción de las dramatizaciones en algunos de los modelos de la enseñanza de las artes. Si bien suelen aparecer escenas que se exageran o potencian desde las actuaciones, cuando finalizan, se analizan desde lo descrito, las sensaciones producidas, los roles evidenciados.

1 Con los años, se ha variado la organización y metodología para abordar esta actividad inicial. En líneas generales, primero se propone recuperar de manera individual una escena o momento que forme parte de la biografía escolar, de una clase de Artes Visuales recordando lo que allí se enseñó, cómo y desde qué propuesta. Los/as estudiantes deben describir el rol docente, el rol de los estudiantes y dar una breve definición intuitiva del tipo de intervención. Luego, la clase se divide azarosamente para conformar diferentes grupos de trabajo, donde deben ponerse en común las anécdotas y se debe seleccionar una: la que se considere más potente para llevar a la dramatización o representación corporal. De esta manera, los grupos deben acordar qué escena se hará, cuáles serán los roles de cada estudiante y qué objetos, disposiciones o mobiliarios necesitan. Una vez que todos los grupos están listos se llevan adelante las dramatizaciones. Mientras un grupo entra en escena, el resto cumple el rol de observador, registrando por escrito lo que se percibe.

Como expresa Litwin (2008), el esfuerzo por contar las experiencias vividas también crea sentidos y permite recuperar historias, tradiciones, modelos, maneras de pensar y de obrar.

¿CÓMO PODEMOS ANALIZAR ESTAS DRAMATIZACIONES? PENSAR LAS REPRESENTACIONES EN CLAVE ANALÍTICA

El objetivo detrás de esta propuesta didáctica es el de obtener información sobre las ideas, supuestos básicos y preconcepciones que traen los y las estudiantes al Taller de Prácticas. Partimos de la base de entender que estos supuestos y preconcepciones se relacionan a vivencias y a modelos educativos que luego podemos analizar. En todos los casos, los y las estudiantes traen vivencias que de alguna manera influyen en cómo se proyectan en el terreno de la práctica. Esas representaciones pueden condicionar sus marcos de acción, guiando su proyección en la práctica docente y su respuesta a determinados modelos pedagógicos. Cuando finalizan las representaciones de las dramatizaciones, es interesante el momento de visualizar las distintas escenas o intervenciones que han surgido y también aquellas que quedaron sin representar.

Sobre aquellas representadas, empezamos a pensar qué sucedió allí, qué se propuso como contenido a aprender, desde qué lugar, con qué actividad y qué ideas subyacen respecto al acto pedagógico. En este escrito, se relacionarán esas escenas con modelos de la educación artística.

ENCUADRE METODOLÓGICO

El presente trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo, de carácter interpretativo y descriptivo, orientado al análisis de prácticas formativas en el campo de la educación artística. La investigación se desarrolla a partir del estudio de una experiencia pedagógica situada: las dramatizaciones realizadas por estudiantes del Taller de Prácticas Docentes de Nivel Inicial y Primario del IUPA.

Desde el punto de vista metodológico, se adopta una estrategia de análisis de prácticas y de producciones estudiantiles, entendiendo las dramatizaciones como dispositivos pedagógicos y producciones simbólicas que permiten acceder a los supuestos, creencias y teorías implícitas de los/as estudiantes en formación docente. Estas producciones se consideran no solo como representaciones de experiencias previas, sino como textos culturales y pedagógicos posibles de ser interpretados.[2]

2 El objetivo de este análisis no es establecer generalizaciones de tipo estadístico, sino comprender e interpretar sentidos, prácticas y concepciones presentes en las biografías escolares y en las representaciones mentales de los/as estudiantes del profesorado, para visualizar recurrencias, sus efectos en las actitudes y acciones en la práctica docente.

El corpus de análisis está constituido por las observaciones y registros realizados por los estudiantes y el equipo docente de las escenas dramatizadas; así como por las descripciones y reflexiones surgidas del análisis colectivo en el aula. Los instrumentos de registro incluyen narrativas, listas de cotejo y cuadros comparativos, que permiten reconstruir las características de las propuestas de enseñanza representadas, los roles docentes y estudiantiles asumidos, los contenidos priorizados y las modalidades de intervención pedagógica puestas en juego.

El análisis se realiza mediante un proceso de categorización teórica, articulando las escenas dramatizadas con distintos modelos pedagógicos de la educación artística. En una primera instancia, se identifican regularidades y recurrencias en las producciones (tipo de actividad propuesta, rol del/la docente, concepción del arte y del aprendizaje, lugar del estudiante).

En una segunda instancia, estas regularidades se ponen en diálogo con marcos conceptuales provenientes de la didáctica y la educación artística, particularmente con los modelos sistematizados por Aguirre (2005), así como con aportes de Davini (2015), Spravkin (2005), Augustowsky (2012), Berdichevsky (2017), Hernández (2010), entre otros. Este cruce permite interpretar las escenas no como hechos aislados, sino como expresiones de tradiciones pedagógicas e imaginarios formativos vinculados a las biografías escolares de los/as estudiantes.

ANÁLISIS DE LAS DRAMATIZACIONES

Davini (2015) desarrolla uno de los núcleos temáticos fundamentales para analizar la práctica docente, que tiene que ver con los supuestos o creencias de los y las estudiantes. La autora afirma: “El proceso de formación implica una relación entre personas en el que se ponen en juego sus subjetividades: creencias, supuestos, percepciones personales que son resultado de otras experiencias previas” (p. 22). Estos esquemas subjetivos pueden ser de origen social (como los prejuicios) o devenidos de la experiencia propia (que se internaliza como biografía escolar) y resultan fuertes condicionantes para la práctica formativa de los y las estudiantes. Estos supuestos o creencias inciden en la creación y organización de sus propuestas de enseñanza y en sus resultados, ya que la toma de decisiones frente al acto educativo de ninguna manera resulta una definición natural.

Souto de Asch (1993), por su parte, también reflexiona sobre el lugar que tienen las representaciones sociales compartidas respecto a la escuela, el docente, la función atribuida a la escuela, los mandatos sociales, las expectativas y demandas hacia la escolarización, como aspectos que influyen en lo social y grupal de la escuela. Pero también propone percibir al acto pedagógico desde múltiples dimensiones, una de ellas, la psíquica. En este marco, la autora se pregunta respecto a los deseos inconscientes del docente y del estudiante, sobre las representaciones psíquicas que cada uno tiene sobre sí mismos, sobre el otro y sobre el acto

pedagógico. ¿Cuál será la representación que un maestro tiene sobre sus estudiantes? ¿Y los estudiantes sobre el maestro? Estas preguntas ponen en tensión aquellas imágenes psíquicas que dan forma a las acciones, que de manera consciente o inconsciente abren la puerta de lo posible/imposible.

Las llamadas teorías implícitas o conocimientos tácitos influyen en las prácticas docentes porque condicionan, predeterminan el modo mediante el cual el sujeto de enseñanza encara su intervención. Frente a esto, la reflexión crítica sistemática (tanto desde la formación inicial como en el ejercicio profesional) puede ser un modo de desvelar y analizar nuestras preconcepciones, que tanto efecto pueden llegar a tener frente a nuestro grupo de estudiantes.

En las dramatizaciones de la clase del Taller de Prácticas de Nivel Inicial y Primario de Artes Visuales, suelen aparecer escenas diversas. Regularmente aparece:

- En alguna de ellas, el/la docente propone actividades de exploración de técnicas donde prima el correcto desarrollo del procedimiento. El/la docente cumple un rol de orientador en esa producción, sostenido desde la teoría procedimental.
- En otras, el/la docente propone actividades de tipo academicista: la actividad que se representa tiene que ver con la copia desde el dibujo a diferentes modelos, en general, de obras de arte presentadas (obras de arte "adultas"). Importa el "parecido" a la realidad y el correcto uso de la proporción. El/la docente cumple el rol de maestro experto.
- Por el contrario, hay escenas que representan actividades de libre expresión o autoexpresión creativa. En estas dramatizaciones el/la docente se propone crear entornos motivadores, donde el protagonista es el sentir del estudiante, sus emociones o subjetividades que se plasman en soportes. Toda la dramatización gira en torno a los sentires y se utilizan las técnicas como excusas para desarrollar lo emocional. El/la docente cumple un rol motivador que no interviene más que para motivar o acercar materiales.
- Algunas escenas donde el arte visual se presenta como lenguaje, donde el/la docente propone actividades de apertura y desarrollo de un código visual (presente en "elementos básicos" que deben combinarse para comunicar algo). El énfasis está puesto en lo formal y conceptual, que desde actividades prácticas se pone en diálogo con algunas temáticas o problemáticas. La clase inicia con una explicación teórica y conceptual del elemento visual y luego se propone una ejercitación.
- En las escenas además pueden visualizarse distintas acciones, actitudes y gestos de los estudiantes y los docentes, que de alguna manera también pueden relacionarse con el interés, el vínculo pedagógico, modos de ser docente y estudiante dentro del aula, el profesionalismo del docente; pero también con rasgos relacionados a modelos pedagógicos más amplios (educación tecnocrática, conductismo, cognitivismo, constructivismo, etc.). En este escrito, el análisis se inscribirá en los modelos pedagógicos de la educación artística, evidenciados desde las dramatizaciones, pero es interesante plantear que hay otros elementos presentes que podrían analizarse desde otros marcos conceptuales.

CARACTERIZACIONES DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Las escenas dramatizadas también permiten pensar y poner en tensión los supuestos y modelos educativos que poseen los/as estudiantes practicantes frente a las intervenciones pedagógicas. ¿Qué tipo de enseñanza subyace a cada escena dramatizada? ¿Qué perspectivas sobre la educación artística pueden visualizarse? En principio, es importante recordar una caracterización básica, presentada por Aguirre (2005).

MODELO LOGOCÉNTRICO

Es una perspectiva que gobierna la educación artística desde el medioevo hasta el siglo XX. Concibe al arte como un conjunto de saberes transmisibles y a la educación artística como la acción de transmitir esos saberes. Bajo esta perspectiva, el modelo representativo tiene un rol formativo. El maestro es autoridad y guía en el proceso de instrucción, desde propuestas de imitación y progresión en la dificultad como formas de alcanzar la perfección (en destrezas). Lo importante es el oficio y el hacer (acción productiva). En un inicio, el arte se vincula a los gremios, para luego independizarse y configurarse como institución en las academias. Con este cambio, se modifican los objetivos e intereses de la educación artística, primando las normas. La *Didáctica Magna* de Jan Amos Comenio (1640) evidencia las concepciones y metodologías prescritas, desde la importancia al modelo, la materia y las herramientas. En ella se prescriben once reglas para la trasmisión de saberes, que priorizan la normal y el procedimiento (qué hacer y cómo hacerlo desde un uso legítimo). El profesor es un sabio y experto que debe ser eficaz en su instrucción. La metodología es acumulativa, va desde lo fácil a lo difícil y del rigor a la libertad. El énfasis se pone en la producción.

En este modelo de transmisión de saberes, Aguirre distingue tres perspectivas: la *gremialista* (en la Edad Media, concibiendo el arte como destreza), la *humanista* (con los artistas y teóricos del Renacimiento que priorizan la norma, el canon, el arte como ciencia) y la *academicista* (que surge del pensamiento racionalista de la cultura europea y propone una enseñanza reglada, desde la figura del *connaisseur* y la adquisición de habilidades representativas).

En las escenas que se pueden vincular con el modelo logocéntrico de educación artística podemos encontrar diferentes caracterizaciones del docente y del estudiante. En este caso la figura del docente suele ser la de uno técnico u operario, que reduce la práctica a la teoría, con una lógica aplicacionista. Se pone el foco en la teoría sobre la práctica, de manera que la primera informa a la segunda, que es instrumental. La concepción de las prácticas es heredera del positivismo: se piensan como inmersión, como apéndice final de la formación. Lo que importa es que las tareas se realicen técnicamente bien, llevando la labor docente a su desideologización.

Esta es una de las caracterizaciones que se presenta con mayor recurrencia, que aparece en dramatizaciones que inician desde una exposición teórica,

direccionada, que presenta un desarrollo teórico y explicativo frente a un hacer que se propone. Este hacer, en general, está relacionado con la correcta resolución de una técnica o procedimiento artístico, por ejemplo, el desarrollo gráfico de un rostro humano, la técnica del puntillismo o la utilización de los indicadores de espacio. En estos casos, lo que aparece como protagonista de la escena no es el docente, no es el estudiante, no es la propuesta didáctica en sí, sino, más bien, el procedimiento a realizar. El docente, desde su rol, solo monitorea y asiste a sus estudiantes para garantizar la correcta resolución de la técnica.

Lo que subyace es un tipo de enseñanza instrumental, que se basa en el conocimiento técnico, normativo, del método como aplicación. En este tipo de enseñanza se niega la dimensión subjetiva y no se considera el contexto como condicionante de las prácticas. Es neutra, aséptica, modélica. Simplifica la realidad del aula.

Lo dicho puede articularse con la propuesta de Steiman (2023) de un paradigma normativo-instrumentalista, desde la perspectiva de la construcción del saber didáctico. Afirma que este paradigma "[...] más que dar respuesta a los problemas de la práctica de enseñar, intentó regular y normar esas prácticas a la vez que universalizó recetas para la acción describiendo las formas 'correctas' de utilizar ciertos instrumentos" (p. 16). Originado en el normalismo, se concibe desde la posición de un Estado-educador que busca formar al ciudadano del Estado nación, desde un corte civilizador, disciplinador de la conducta y homogeneizador de la ideología (Steiman, 2019). En este marco, el docente es visto como instrumento de difusión de la cultura y como funcionario estatal. En los años ochenta este paradigma entra en crisis, e incluso surge la idea de una "antididáctica" como nueva didáctica contestataria y concientizadora. La didáctica desaparece, nominalmente, del campo del conocimiento.

MODELO DE AUTOEXPRESIÓN CREATIVA

Por otro lado, se presenta esta perspectiva cuyo objetivo es el cultivo de la dimensión emocional del ser humano y el libre desarrollo de sus facultades creadoras innatas. Fundamentada desde una concepción rousseauniana del niño, esta perspectiva cobra vigencia en los albores del siglo XX, con el advenimiento de la Escuela Nueva. Respecto a los contenidos de este tipo de educación, Aguirre (2005) afirma que el modelo de autoexpresión rechaza los contenidos de enseñanza, en beneficio del trabajo espontáneo y libre. Si el modelo anterior es logocentrista, este modelo es antropocentrista. Respecto a los métodos, la orientación es lúdica, con foco puesto en la acción (no por contemplación) en favor de la libertad creativa. El educador solo interviene para motivar, proporcionar materiales y garantizar la libre expresión. Si bien este modelo transcurre en el siglo XX, Aguirre expresa que hubo ensayos y prácticas anteriores que posibilitan los fundamentos de este modelo, a veces no desde la metodología libre expresionista, sino desde las concepciones. Es el caso de Pestalozzi y la democratización del saber (popular) desde una enseñanza basada en el dibujo (como fin en sí mismo); Froebel y su propuesta

de educación artística en el Kindergarten, donde el aprendizaje se produce por descubrimiento, de modo natural, considerando las potencialidades innatas del niño; Steiner y la antroposofía, desde la concepción de que toda actividad mental es arte y que la educación debe respetar la naturaleza artística del niño; Cizek y el dibujo libre como exteriorización de los impulsos internos del niño, sin contacto con obras de adultos; Luquet y su sistematización del dibujo infantil en etapas sucesivas; la educación por el arte de H. Read y el desarrollo de la capacidad creadora de Lowenfeld.

En el modelo de la autoexpresión creativa, el rol docente se configura como una presencia pedagógica no directiva, orientada a habilitar condiciones de posibilidad para la expresión subjetiva, más que a conducir, corregir o normativizar los procesos de producción artística.

Este enfoque, también llamado *modelo paidocéntrico* (Camilloni *et al.*, 2010) promueve un tipo de educación indirecta que predispone las situaciones que mejor respondan a las necesidades del alumno. La tesis pedagógica declara que el niño lleva en sí mismo los medios para lograr su propio desarrollo y que toda acción que intervenga del exterior solo reformará u obstaculizará los procesos.

MODELO DE EDUCACIÓN EN LENGUAJE VISUAL

Es la perspectiva de reconstrucción disciplinar para la educación artística.[3] Este modelo concibe al arte como un sistema de comunicación de tipo no verbal, que debe plantearse como desafío dar respuesta al progresivo auge de los *mass media* y la producción de imágenes a partir del avance tecnológico. La educación artística se propone entonces formar ciudadanos capaces de desenvolverse por sí mismos de una forma crítica y autónoma en un mundo icónico. En este enfoque, los contenidos de enseñanza se amplían hacia el diseño, la publicidad, las teorías de la imagen. Es un modelo iconocéntrico donde lo principal es el estudio de la imagen y su dimensión representativa y comunicacional. Se alfabetiza visualmente a partir del conocimiento y uso de los elementos básicos y sus combinaciones (articulación o sintaxis), que otorgarán significados. El objetivo es la competencia en la emisión e interpretación de mensajes. La metodología se funda en el análisis, similar al semiótico, donde el docente propicia la conceptualización y adquisición de los elementos del lenguaje visual desde una variedad de materiales y procedimientos.

Este enfoque puede relacionarse con un tipo de enseñanza interpretativa, reflexiva y crítica, que se basa en la construcción metodológica situada y

3 Este modelo empieza a surgir luego de la Segunda Guerra Mundial y de la competencia entre EE.UU. y la Unión Soviética por la superioridad tecnológica. En un claro intento por fortalecer los currículum, se revisan y adaptan los métodos educativos a los científicos, considerados como válidos y fundamentales para el desarrollo humano. El proyecto de reconstrucción disciplinar trata de posicionar a la educación artística en un campo que requería cierto ordenamiento y conceptualización.

contextualizada; enseñanza en el que se elaboran dispositivos y estrategias singulares para diferentes situaciones. En ella se crean ambientes de aprendizaje y se considera lo subjetivo, las propias creencias, los valores. Reconoce la construcción de conocimiento como un proceso complejo que involucra lo subjetivo, lo social y lo político. La práctica no es solo técnica y teoría, es un fenómeno complejo en el que los condicionantes externos son relevantes e influyen en ella (Sanjurjo, 2024).

Steiman (2023) se refiere a este enfoque como "[...] una disciplina que después de su crisis de identidad empezó e intentó dar respuesta a las preguntas del qué", del "qué sucede en el aula", "qué sucede cuando se enseña", "qué hay de explícito y de implícito en la enseñanza", "qué implicancias ideológicas hay en las intervenciones de enseñanza", "qué relación hay entre política y enseñanza" (p. 24).

UN CUARTO MODELO: HACIA LA CULTURA VISUAL

Los tres modelos de la educación artística comentados pueden visualizarse en las representaciones que año a año se realizan en la apertura del Taller de Prácticas Docentes de Nivel Inicial y Primario de Artes Visuales. Si bien hay otras representaciones que surgen, es interesante remarcar la repetición y recurrencia de estas escenas, que luego desde el análisis teórico vinculamos a las vivencias y biografías escolares, contrastándolas con métodos y perspectivas contemporáneos. Es interesante que de dicho análisis resultan punteos de aspectos característicos, roles definidos y concepciones, que se ponen a disposición de determinados contextos. Los marcos teóricos que definen estos modelos son comentados por varios autores que se ponen en diálogo (Aguirre, 2005; Spravkin, 2005; Augustowsky, 2012; Berdichevsky, 2017; Berdichevsky, Mejía, y Welti, 2024 y Hernández, 2010). Respecto al último autor, es interesante hacer un comentario.

Un modelo de la educación artística que no aparece en estas dramatizaciones pero que resulta sumamente interesante y actual tiene que ver con la idea del arte como sistema simbólico y la comprensión de la cultura visual, postulada por Hernández (2010). Desde esta perspectiva (que nace del posestructuralismo, de los estudios culturales, de la nueva historia del arte y los estudios feministas) se pone el énfasis en los efectos que producen las imágenes en los sujetos visualizadores. Se entiende que estas son portadoras y mediadoras de significados que contribuyen a pensar el mundo, desde un concepto de visualidad que remarca el sentido cultural de toda mirada. Este enfoque no solo presta atención a los contextos de producción de la imagen, sino también a los de distribución y recepción. No solo se trata de lo que el sujeto ve, sino de dónde es colocado y fijado el sujeto por el discurso del que forma parte eso que ve.

Si las tradiciones de la mirada occidental (que se traducen en modelos de la enseñanza de las artes visuales) pusieron el foco en el objeto (texto a descifrar) o en el sujeto (autocreador individual), el autor propone una mirada hacia las prácticas artísticas performativas, como discursos culturales que tienen efectos en las maneras de mirar y de mirarse. De esta manera y desde una aplicación a la

educación, la cultura visual debe integrarse a un currículum inter y transdisciplinario, organizado desde problemas desafiantes y desde preguntas.

El enfoque de la cultura visual puede articularse con el Abordaje Triangular en la Enseñanza del Arte (ATEA) de Barbosa (2022). Esta perspectiva decolonial aparece en nuestro país alrededor de los años ochenta y plantea tres procesos fundamentales en la enseñanza: la práctica del hacer arte; la práctica de la lectura de la obra de arte, la imagen y su campo de sentidos; y la contextualización. El objetivo es la alfabetización visual y cultural, desnaturalizando los sentidos y desmitificando los discursos hegemónicos.

Esta tendencia, a diferencia de otros enfoques centrados en la enseñanza de una habilidad reproductiva o interpretativa (como el dibujo o el arte infantil), el desarrollo de actitudes liberadoras (expresión plástica infantil) o el reconocimiento de códigos analíticos en la imagen (educación en lenguaje visual), se propone la comprensión, interpretación y valoración de las producciones artísticas y de las manifestaciones simbólicas con contenido estético en las distintas épocas y culturas. Al igual que la propuesta de alfabetización visual, este tipo de enseñanza demanda un rol docente interpretativo, reflexivo y profesional, que conciba la práctica docente como una actividad intencionada, contextualizada y situada (Sanjurjo, 2024).

Si bien es posible delimitar otros enfoques y marcos conceptuales pedagógicos de la educación artística (como el DBAE[4] o la propuesta de reconstrucción curricular estadounidense o europea), los modelos pedagógicos comentados son evidentes y se relacionan directamente con las experiencias de los/as estudiantes del Profesorado Universitario en Artes Visuales, en general, nacidos y formados en la norpatagonia argentina, en diversos años (y por consiguiente, en diferentes propuestas curriculares). Un análisis más prolongado y exhaustivo los encuentra con otras tendencias de las cuales pueden tomar o no aspectos importantes.

CONCLUSIONES

El análisis de las dramatizaciones realizadas en el Taller de Prácticas Docentes de Nivel Inicial y Primario de Artes Visuales (IUPA) permite identificar la persistencia y recurrencia de distintos modelos pedagógicos de la educación artística que estructuran las representaciones de enseñanza de estudiantes en formación. Las escenas descritas, lejos de constituirse como meras recreaciones anecdóticas, se configuran como producciones simbólicas que condensan supuestos, creencias y concepciones pedagógicas ancladas en la biografía escolar y en las tradiciones históricas de la enseñanza de las artes visuales.

Entre los principales hallazgos se reconoce la predominancia de los modelos logocéntrico, de autoexpresión creativa y de educación del lenguaje visual, los

4 Las siglas corresponden a *Discipline-Based Art Education* o Educación Artística Basada en Disciplinas.

cuales se manifiestan en la configuración de roles docentes diferenciados, modalidades de intervención específicas y concepciones particulares sobre el arte, el aprendizaje y el lugar del estudiante. Asimismo, se evidencia la escasa presencia de enfoques contemporáneos, lo que da cuenta de la persistencia de matrices tradicionales en las representaciones construidas por los/as estudiantes.

Estos resultados permiten advertir que las experiencias escolares previas inciden de manera significativa en la construcción de la práctica docente, operando como marcos de referencia que orientan, muchas veces de forma implícita, la toma de decisiones pedagógicas en instancias iniciales de formación.

En este sentido, el análisis desarrollado pone de relieve la importancia de generar instancias formativas de reflexión que promuevan la explicitación, problematización y revisión crítica de dichos modelos, en diálogo con las perspectivas actuales de la educación artística.

En este marco, las dramatizaciones se configuran como dispositivos pedagógicos relevantes, en tanto posibilitan el acceso a estas dimensiones implícitas en la práctica docente, habilitando procesos de reflexión y problematización de modelos vividos y naturalizados. Reconocer estas matrices supone la apertura a la revisión y resignificación de la práctica, en diálogo con enfoques contemporáneos de la educación artística visual.

Esta experiencia permite poner en valor la necesidad de articular y fortalecer instancias que articulen el hacer, análisis y teoría, con el objetivo de promover comprensiones situadas, reflexivas y contextualizadas de la enseñanza de las artes visuales en nuestro país, para así poder asumir los desafíos actuales del campo educativo y cultural.

REFERENCIAS

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro.

Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.

Barbosa, A. M. (2022). "Abordaje triangular en la enseñanza de las artes y la cultura visual". En A. M. Barbosa, *Arte/Educación. Textos seleccionados* (pp. 141-154). Clacso-UNA.

Berdichevsky, P. (2017). *Enseñar artes visuales a los niños: tradiciones, continuidades, desafíos y nuevos paradigmas*. Aulas del 3.

Berdichevsky, P., Mejía, S. y Welti, M. E. (2024). "Art Education, Visual Culture and Curriculum in South America and Argentina". En K. Freedman y F. Hernández (eds.), *Curriculum, Culture, and Art Education* (pp. 277-289). SUNY Press.

Camilloni, A, Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2010). *El saber didáctico*. Paidós.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

Spravkin, M. (2005). Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y tensiones. En J. Akoschky et al., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós

Sanjurjo. L. (2009). *Los dispositivos de la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (2024). *La docencia en el proceso colaborativo de construcción de lo público*. 7º Congreso Internacional de Educación y de Inclusión desde el Sur. https://drive.google.com/file/d/1yGvN1PcqEU-r9en3y4uLGD-eHSn3url4/view?usp=shar

Souto de Asch, M. (1993). *Hacia una Didáctica de lo grupal*. Miño Dávila.

Spravkin, M. (2005). "Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones". En J. Akoschky *et al.*, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 93-132). Paidós.

Steiman, J. (2019). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva–*. Miño y Dávila.

Steiman, J. (2023). *Enseñar Didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo*. Miño y Dávila

Recepción: 28/01/2026
Aceptación: 13/04/2026

La siguiente lista de normas, referidas a la migración de extranjeros a la Argentina, expresa la presencia histórica del tema en el país. Vale recordar la frase Juan Bautista Alberdi: "Gobernar es poblar". La generación liberal-conservadora de 1880 convocó especialmente a la población europea a radicarse en nuestro país. La política del gobierno actual destinada a dificultar la vida de extranjeros, especialmente latinoamericanos que vienen a trabajar o estudiar, atenta contra los principios fundantes de la Nación. Conocer y enseñar las normas que están vigentes es una obligación de todos los argentinos democráticos.

MIGRACIÓN

• Constitución Nacional reformada en 1994, Artículo 75, Inciso 17. Reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

• Ley de Migración Nº 27.851, sancionada en 2003 y reglamentada en 2010. Nota: Perspectiva de derechos humanos, integración latinoamericana y reunificación familiar. Tiene articulados específicos sobre educación (Artículo 6 y, en particular, Artículo 7). https://www.migraciones.gob.ar/pdf_varios/campana_grafica/pdf/Libro_Ley_25.871.pdf

• Ley General de Reconocimiento y Protección al Refugiado Nº 26.165/2006.

Decretos que implicaron afectación de la ley:

- DNU Nº 70/2017 de Macri, derogado en 2021.
- DNU Nº 366/2025 de Milei, en vigencia. Nota: a partir de ahora, el DNI precario tendrá una vigencia máxima de 90 días, y ya no servirá para tramitar la residencia permanente. Para adquirir esta condición es necesario contar con ingresos fijos y demostrables. Acelera los procesos de expulsión y quita la posibilidad de regularizar la situación. En salud, determina que solo los residentes permanentes podrán utilizar de manera gratuita el sistema sanitario. El resto deberá pagar la atención o contar con un seguro médico. En cuanto al sistema educativo, limita el acceso a las instituciones terciarias o universidades para los no residentes, es decir, obstaculiza que las personas en condiciones de irregularidad puedan inscribirse. Etc...

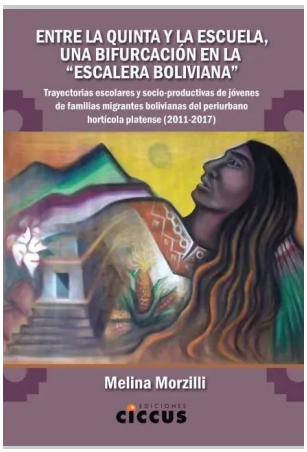
EDUCACIÓN

• Ley de Educación Nacional Nº 26.206/2006. Modalidad de Educación Intercultural y perspectiva de integración latinoamericana. Artículo 7 referido a estudiantes migrantes.
• Leyes provinciales posteriores, con apropiaciones heterogéneas. Ejemplo: en la provincia de Buenos Aires, Ley de Educación Provincial Nº 13.688/2007; en Chaco, Ley Nº 7.446/2010 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena, etc.
• Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe: https://www.argentina.gob.ar/modalidad-de-educacion-intercultural-bilingue
• Resolución Nº 107/1999 del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). Aprobó las "Pautas Orientadoras para la Educación Intercultural Bilingüe". http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_107-99.pdf
• Resolución (CFE) Nº 119/2010. Documento: "La Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo nacional". https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/119-10.pdf
• Ministerio de Educación Nacional (MEN). Resolución Nº 1.119/2010. Consejo Educativo Autónoma de Pueblos Indígenas. https://ceapi.info/wp-content/uploads/2010/09/resolucion_1119.pdf
• Programa "Educación Migraciones y Movilidad Humana" (2022), elaboración de la Guía con Orientaciones para la Inclusión Educativa de las Personas Migrantes. https://www.educ.ar/recursos/adjuntos/descarga/48479/guia-con-orientaciones-para-la-inclusion-educativa-de-las-pe?-disposition=inline

OTROS

• Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes aprobado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989. Argentina suscribe en 1992.

Verónica Cruz*



Entre la quinta y la escuela, una bifurcación en la "escalera boliviana". Trayectorias escolares y socio-productivas de jóvenes de familias migrantes bolivianas del periurbano platense (2011-2017)

Melina Morzilli
Buenos Aires
Ediciones Ciccus. 2021
ISBN: 978-987-693-861-7
176 pp.

La obra *Entre la quinta y la escuela, una bifurcación en la "escalera boliviana"...*, de Melina Morzilli, publicada por Ediciones Ciccus, constituye un aporte de notable actualidad. Su relevancia radica tanto en su origen en la universidad pública como en el abordaje riguroso y, a la vez, sensible que la autora realiza sobre el tema. El texto articula notas de campo, entrevistas e imágenes que vinculan la vida cotidiana con marcos teóricos que visibilizan y ponen en valor las trayectorias de sujetos cuyas biografías han sido históricamente poco reconocidas.

Desde una perspectiva situada el libro analiza trayectorias escolares y socioproductivas de jóvenes pertenecientes a familias horticultoras bolivianas del periurbano platense, beneficiarias de la Asignación Universal por Hijo (AUH), que asistieron a una escuela secundaria estatal entre 2011 y 2017. Este estudio se enmarca en la investigación doctoral de la autora, desarrollada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Tras presentar un exhaustivo estado del arte, Morzilli organiza su análisis en tres dimensiones: las trayectorias escolares y socioproductivas en el nivel medio;

* Doctora y magíster en Trabajo Social (UNLP). Especialista en Docencia Universitaria (UNLP) y en Gestión de la Educación Superior (UNLP). Fue decana y secretaria académica de la Facultad de Trabajo Social (FTS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es profesora titular en la asignatura "Debate contemporáneo en el Trabajo Social" (FTS-UNLP) e investigadora del Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (FTS- UNLP). Fue coordinadora ejecutiva de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Géneros y contra las Violencias (RUGE-CIN). Es docente de posgrado en la UNLP y en la UNIPE. Es autora y coautora de numerosas publicaciones relacionadas con sus temas de investigación: formación profesional, subjetividad, familias e infancias y derechos humanos. Fue prosecretaria de Derechos Humanos (UNLP) y actualmente es secretaria de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad (UNLP) y presidenta del Comité Universitario de Ética en la Investigación en/con Seres Humanos (UNLP). Correo electrónico: veronica.cruz09@yahoo.com.ar

la situación educativa de los migrantes bolivianos; y el impacto de la AUH. En la primera, señala que gran parte de las investigaciones previas se han centrado en el abandono escolar asociado a factores socioeconómicos, destacando la tensión entre trabajo temprano y continuidad educativa. En la segunda, reconstruye procesos de discriminación e inclusión subordinada, así como las representaciones sobre el futuro y el rendimiento escolar de esta población. Finalmente, respecto de la AUH, recupera debates en torno a su impacto, evidenciando tanto su contribución al aumento de la matrícula como las discusiones sobre la eficacia de sus condicionalidades.

A partir de esta revisión bibliográfica, la autora identifica vacancias significativas con relación al campo en estudio, tales como: la escasa atención a contextos periurbanos y rurales, la falta de abordajes integrales que articulen dimensiones sociales, políticas y económicas, y la ausencia de estudios que vinculen simultáneamente trayectorias escolares y socioproductivas en jóvenes beneficiarios de la AUH mediante enfoques cuantitativos y cualitativos.

En este sentido, el libro ofrece una contribución novedosa al analizar la interacción entre condiciones de doble vulnerabilidad –social y étnico-nacional– y el contexto político-productivo específico. La autora sostiene que las trayectorias escolares están condicionadas tanto por lo contextual (político, educativo, social, económico y territorial) como por los capitales disponibles (simbólico, económico, cultural y social), en articulación con los mandatos familiares y la cultura escolar, lo que les otorga características singulares.

Desde la perspectiva estructural-constructivista de Pierre Bourdieu, Morzilli utiliza los conceptos de *habitus*, *campo*, *capital, trayectoria* y *estrategia*, para mostrar y comprender cómo la posición social y los recursos simbólicos moldean las prácticas de los y las jóvenes. Asimismo, la noción de *estrategias familiares de vida* y la concepción de la juventud como proceso relacional y de construcción identitaria resultan claves para analizar los recursos que familias y jóvenes movilizan en pos de alcanzar objetivos educativos.

Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cualitativo de tipo histórico-etnográfico, lo que posibilita recuperar las voces y experiencias de un colectivo subrepresentado, confrontando con los relatos "oficiales". La narrativa describe de manera detallada la vida cotidiana de los y las jóvenes, explorando –desde una mirada relacional, interseccional y de género– condicionamientos, tensiones y potencialidades.

La conceptualización de una "bifurcación" en la clásica "escalera boliviana" de ascenso social es un hallazgo central del libro. Mientras que las generaciones anteriores buscaban el progreso mediante el acceso a la propiedad de la tierra, las actuales priorizan la educación como vía de movilidad social ascendente, fuera del sector hortícola. Este fenómeno representa una ruptura en la herencia de la desigualdad educativa materializada en el acceso y permanencia de las nuevas generaciones en el nivel medio. En sentido contrario a ciertas lecturas que de forma simplificada asocian la vulnerabilidad con el desinterés educativo, la autora demuestra que las familias realizan grandes esfuerzos de supervisión, apoyo económico y acompañamiento a sus hijos e hijas en pos de garantizar su escolaridad. Asimismo, la investigación resalta la importancia de una cultura escolar inclusiva

e intercultural como dimensión decisiva para evitar la interrupción de las mencionadas trayectorias educativas, aun cuando los y las jóvenes suelen trabajar entre tres y cuatro horas diarias en las quintas. Otra contribución de esta obra es la demostración del papel crucial de la AUH como soporte material y simbólico, y como herramienta de inclusión y permanencia que incide favorablemente en el rendimiento escolar de esta población.

En virtud de las consideraciones compartidas en esta reseña, podemos afirmar que la obra no solo aporta evidencia empírica sólida, sino que también dialoga con debates más amplios sobre desigualdad educativa, migración y políticas sociales en Argentina y América Latina. Su principal fortaleza radica en la articulación entre estructura y agencia, así como en la capacidad de complejizar miradas reduccionistas que asocian vulnerabilidad social con fracaso escolar. Asimismo, el enfoque situado y la perspectiva teórica que fundamenta la obra ofrecen una mirada imprescindible sobre territorios periurbanos, distanciándose de lecturas que, al referenciarse solo en contextos urbanos, producen generalizaciones cuyos efectos es necesario problematizar.

En conclusión, la obra de Morzilli constituye un aporte significativo al campo educativo y social, al demostrar que, incluso en contextos de doble vulnerabilidad, las trayectorias escolares pueden ser exitosas cuando se articulan factores familiares, institucionales y de política pública. En este marco, la noción de *bifurcación en la escalera boliviana* emerge como una categoría analítica potente para comprender nuevas formas de movilidad social, donde la educación adquiere un lugar central más allá de la producción hortícola, y el papel comprometido de las familias y de las comunidades migrantes en ese recorrido resulta fundamental.

INTRODUCCIÓN

La sección *Recursos* tiene el objetivo de poner a disposición de las lectoras y los lectores de nuestra *Revista Argentina de Investigación Educativa* diversas herramientas de relevancia académica para un público interesado en el mundo de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. En este caso, ponemos a disposición un catálogo de revistas académicas nacionales e internacionales. Para el caso de las revistas argentinas, la fuente principal de la que se extrajo la información es el trabajo "Base de datos. Revistas argentinas de educación", editado en Santa Fe, en febrero de 2018, por el Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (Baraldi, 2018).

REVISTAS INTERNACIONALES

REVISTA EDUCAÇÃO EM PÁGINAS (BRASIL)

A *Revista Educação em* Páginas tem como base a ampla área das Ciências Humanas e tem como foco a Área da Educação. Nesse sentido, a referida revista publica artigos, resenhas, entrevistas, ensaios e conferências relacionados aos diferentes campos de estudo e pesquisa em Educação, em suas diferentes formas de manifestação. Assim, não se restringe a um único campo temático da Educação, mas se estende a todos os diversos objetos de estudo presentes na pesquisa em Educação. ISSN: 2764-8028 - DOI: 10.22481/redupa - Criação: jul. 2022 - Área: Educação - Submissão de manuscritos: contínua - Periodicidade de publicação: fluxo contínuo. https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/index

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (RELIEVE) (ESPAÑA)

RELIEVE es la primera revista electrónica de España (nació en 1994). Tiene una orientación académica y es totalmente gratuita. Su principal esponsor económico es su organización matriz, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) y está incluida en la colección de revistas científicas de la Universidad de Granada. Es un instrumento de comunicación para la comunidad educativa, en particular en temas de *investigación* y de *evaluación educativa*, entendidas en un sentido amplio. Se publican dos números anuales de manera continua en castellano y en inglés. Como procedimiento de garantía de la calidad y de ajuste a los objetivos de la revista, los artículos que se remitan para su eventual publicación serán evaluados por especialistas en el tema siguiendo la modalidad de revisión de *doble ciego* (garantizando el anonimato para autores y revisores durante el proceso editorial).
https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/index

REVISTA EDUCACIÓN, POLÍTICA Y SOCIEDAD (ESPAÑA)

La *Revista Educación, Política y Sociedad* (*REPS*) difunde trabajos que aborden temas de relevancia en el ámbito de la política educativa y de la educación como práctica relacionada con la construcción social. Son de interés los trabajos que ofrezcan una perspectiva amplia, interdisciplinar, histórica y problematizadora de la educación en el marco de las ciencias sociales en general y sus debates.

Tiene una periodicidad semestral. Los números son publicados al inicio de cada semestre. Se publica en castellano y en portugués.

Editada por el Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES), Universidad Autónoma de Madrid.
https://revistas.uam.es/reps

AULA. REVISTA DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (ESPAÑA)

AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca es una revista de educación fundada en 1985 y cuyo tema son los estudios sobre enseñanza e investigación educativa. Su primera etapa se cerró con el volumen 14 (2002) en el año 2007. En 2009 se inició una segunda etapa caracterizada por la inclusión en todos sus volúmenes de una monografía en torno a un tema de actualidad y de una sección de miscelánea bajo el título de Estudios. Tiene una periodicidad anual y publica los textos en castellano, inglés y portugués, aunque todos sus artículos llevan, además, el título, el resumen y las palabras clave también en inglés.

Los artículos de *Aula* están indexados en Dialnet, Education Source (EBSCO), Family Studies Database (NISC), ISOC y REDIB. Además, la revista aparece

evaluada en Latindex (Catálogo 2.0) y en CIRC (Grupo B) y figura también en los portales de información Sherpa/Romeo (blue), Dulcinea (blanco) y DOAJ.
https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402

RIITE REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA (ESPAÑA)

La Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (*RIITE*) es una revista electrónica y de acceso abierto que surge en 2016 con la finalidad de promover y compartir los avances en investigación en el área de la tecnología educativa. Se interesa en la difusión de investigaciones en sus diversas fases del proceso y dar visibilidad a proyectos (financiados y no financiados), estudios, experiencias, ensayos y reseñas relacionadas con el área. Tiene un carácter semestral (junio y diciembre).

Este proyecto aparece vinculado al programa de "Doctorado Interuniversitario en Tecnología Educativa" y al "Máster Interuniversitario en Tecnología Educativa: E-Learning y Gestión del Conocimiento", programas en los que participan la Universidad Rovira i Virgili, Universidad de las Islas Baleares, Universidad de Lérida y Universidad de Murcia.

El equipo de edición es el GITE, Grupo de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia, responsable de ambos programas formativos de máster y doctorado en dicha Universidad.
https://revistas.um.es/riite/index

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (ESPAÑA/UNESCO)

Los objetivos de la revista son colaborar en la difusión de la investigación educativa sobre Educación para la Justicia Social; favorecer la utilización de los resultados de la investigación para una mejora de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas enfocada a la Justicia Social; fomentar la realización de investigaciones educativas de calidad sobre Educación para la Justicia Social y colaborar en el debate sobre problemas de investigación educativa actual y la justicia social en educación.

La *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* publica artículos originales e inéditos que versen sobre justicia social y sus implicaciones en los distintos ámbitos educativos escritos en castellano, portugués o inglés. Dichos artículos podrán ser:

- Investigaciones de carácter empírico elaboradas desde cualquier enfoque metodológico y disciplina (educación, psicología, sociología, economía, historia, etc.) y enfocadas a la justicia social y la educación.
- Revisiones de literatura de calidad (especialmente meta-análisis).
- Descripciones de experiencias de educación para la justicia social.

- Artículos teóricos sobre educación para el cambio social.
- Recensiones de un libro, artículo u otro tipo de documento relacionado con los temas de la Revista.

https://revistas.uam.es/riejs

REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL (BRASIL)

A *Revista Práxis Educacional* é um periódico em fluxo contínuo, eletrônico, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Publica artigos inéditos resultantes de pesquisas científicas, além de resenhas de livros. Seu objetivo central é divulgar pesquisas e estudos vinculados ao campo da educação, desenvolvidos por pesquisadores de diferentes contextos educacionais do Brasil e do exterior. A revista não cobra nenhum tipo de taxa para a publicação dos textos.
https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/index

BORDÓN. REVISTA DE PEDAGOGÍA (ESPAÑA)

Bordón. Revista de Pedagogía es una revista científica, del ámbito de la educación editada por la Sociedad Española de Pedagogía. Desde su fundación en 1949, pretende cubrir un ámbito multidisciplinar para el intercambio de ideas y experiencias y para la reflexión compartida entre todas las especialidades en las que se produce la investigación, el pensamiento pedagógico y la acción educativa.

Es una de las revistas decanas de educación de España que ha mantenido su reconocimiento y prestigio ininterrumpidamente desde su origen, obteniendo tradicionalmente una buena valoración en la evaluación de méritos de investigación. Ha sabido adaptarse a la rápida evolución de las revistas, publica en formato electrónico (PDF, HTML y XML) e impreso, y se encuentra indizada en las dos bases de datos internacionales más importantes: WEB OF SCIENCE (ESCI) y SCOPUS (SJR).
https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/index

EDUCACIÓN EN CIENCIAS BIOLÓGICAS (URUGUAY)

La revista se edita desde 2016 por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), de Uruguay. El propósito es comunicar trabajos originales e inéditos que propendan a actualizar, estimular y promover la mejora de la enseñanza en este campo del saber en diferentes niveles educativos, desde el primario al superior. La investigación sobre la

educación científica y su comunicación académica son sustentos formativos claves en el desempeño profesional docente. En este sentido, ofrecer un espacio para establecer diálogos contextualizados, anclados en la realidad nacional y regional, se espera potencie una mirada integrada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles educativos.
http://ojs.cfe.edu.uy/

LA REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (ESPAÑA)

Es una publicación académica arbitrada y editada por la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid y el servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE). Su primer número apareció en octubre de 2012 ante la necesidad de contar con un cauce para la difusión de investigaciones de calidad que entienden la Educación como un motor de transformación social.
https://revistas.uam.es/riejs

REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH (RER) (ESTADOS UNIDOS)

Esta revista publica revisiones críticas e integradoras de la literatura de investigación relacionada con la educación, incluidas las conceptualizaciones, interpretaciones y síntesis de la literatura y el trabajo académico en un campo ampliamente relevante para la educación y la investigación educativa. Publicación de la American Educartional Reasearch Association, organización fundada en 1916.
https://journals-sagepub-com

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (BRASIL)

Publicación de ANPEd (Asociación Nacional de Postgrado e Investigación), ofrece artículos académicos y científicos, y está orientada a la mejora de intercambio académico dentro un escenario nacional e internacional. Su público principal son profesores, tutores e investigadores de la educación, así como estudiantes de grado, graduados y posgraduados de las ciencias sociales y humanas. Sus áreas de interés son la educación primaria y secundaria; la educación superior y las políticas educativas; los movimientos sociales y la educación. Es una publicación trimestral.
http://www.redage.org/publicaciones/revista-brasileira-de-educacao

REVISTA PERFILES EDUCATIVOS (MÉXICO)

Es una publicación especializada en el campo de la investigación educativa. Su finalidad es fomentar el intercambio y el debate académico en el campo de la educación en el ámbito iberoamericano. Se encuentra abierta a todos los desarrollos de las ciencias de la educación, impulsando la difusión de trabajos originales, resultantes de procesos rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, especialistas, profesores y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo. *Perfiles Educativos* publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación educativa.
http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/index

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (MÉXICO)

La *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* es una publicación electrónica cuatrimestral de libre acceso, coeditada por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la UNAM, y Universia. Es un espacio en el que convergen análisis e investigaciones originales acerca del acontecer de la educación superior en Iberoamérica. Cuenta con los parámetros de una revista científico-académica de calidad, y tiene como meta ser referencia para investigadores, académicos, estudiantes, autoridades educativas y tomadores de decisiones de la región, respecto a los temas inherentes al campo de la educación superior.

La *RIES* está abierta a todos los planteamientos que sean resultados de investigación, documental o empírica, cuyo objeto sea estudiar desde cualquier enfoque, escuela de pensamiento, disciplina o multidisciplina algún aspecto de los sistemas, proyectos e instituciones de educación superior. Así, publicará trabajos referidos a políticas internacionales y nacionales, estudios comparativos, cobertura, formación profesional, vinculación, financiamiento, evaluación, acreditación, calidad, gobernanza y gobernabilidad, planeación y gestión, etcétera.

Su formato digital de libre acceso, y la plataforma de edición en línea Open Journal Sistem (OJS), la colocan a la vanguardia de las revistas especializadas en el tema, pues permite una difusión en gran escala. Las colaboraciones que se publican respaldan su rigor científico y académico en la evaluación de prestigiados investigadores iberoamericanos. La *RIES* cuenta con seis secciones: Territorios, Genealogías, Contornos, Resonancias, Visiones y Archivos.
https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries

REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (MÉXICO)

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de

educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. Su objetivo principal es ser un espacio de comunicación y diálogo entre investigadores, estudiantes de grado y posgrado, así como de profesionales del área educativa.

La *RMIE* no cobra a los autores ningún tipo de costo por el procesamiento o el envío de artículos. Todo el contenido publicado pasa por un proceso de revisión por pares doble ciego, lo cual garantiza la calidad de cada una de las contribuciones, que pueden ser presentadas dentro de los siguientes formatos: artículos de investigación y reseñas críticas. La edición se encuentra a cargo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE), y cuenta con una versión impresa (ISSN 1405-6666) que puede ser adquirida en la sede del COMIE (publicaciones@comie.org.mx), así como una versión electrónica (2594-2271) en acceso abierto disponible en: (http://www.comie.org.mx/revista).
https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/index

REVISTA CADERNOS DE PESQUISA (BRASIL)

Publicación de la Fundação Carlos Chagas

Es una revista de estudios e investigaciones educativas. Tiene como objetivo divulgar la producción académica sobre educación, género y raza, propiciando el intercambio de informaciones y el debate sobre las principales cuestiones y temas emergentes de esa área. Privilegia la diseminación de investigaciones realizadas en el país, aunque publique también estudios provenientes del exterior.
https://www.scielo.br/j/cp/

REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA (BRASIL)

É uma revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Aceita para publicação artigos inéditos na área educacional, resultantes de pesquisas de caráter teórico ou empírico, ou de revisões da literatura, caracterizadas por diálogo consistente com o campo educacional e a área de estudos a que se filiam, pelo detalhamento do trabalho conceitual e metodológico, pela explicitação dos processos analíticos, bem como pela relevância das contribuições para o desenvolvimento dos conhecimentos em Educação. Tem sido editada ininterruptamente desde 1975, originalmente como *Revista da Faculdade de Educação,* e com o título atual desde 1999. Passa a ser uma publicação apenas *on-line* em 2017. A partir de 2018, é editada de forma contínua em volume único anual. Seu volume se encontra organizado em seções, que reúnem, especificamente, artigos, entrevistas, traduções, editorial, entre outros gêneros. Os artigos podem ainda ser reunidos em seções temáticas, em função das proximidades de tratamento de temas que se evidenciem como de especial interesse numa determinada conjuntura.
http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/

EDUCATIONIS MOMENTUM (PERÚ)

Es una revista (ISSN: 2414-1364) de carácter científico editada por el Departamento de Educación de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú). Su objetivo es difundir trabajos de investigación en el ámbito educativo –especulativos o empíricos– que sirvan de fundamento para un debate basado en evidencia y como insumo para la toma de decisiones. Está dirigida a especialistas, académicos, delineadores de políticas, autoridades en educación pública y privada, miembros de organizaciones no gubernamentales, directores y docentes escolares, y estudiantes de Educación o ciencias afines. A la fecha se encuentra indexada en ROAD y Clase.
http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum

REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (REPÚBLICA DOMINICANA)

La *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)* es la revista académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), institución estatal responsable de la formación de los docentes requeridos por el sistema educativo dominicano. La publicación inició en 2016 bajo el nombre de *Revista del Salomé. Revista Dominicana de Educación* (primera época). La *RECIE* publica artículos académicos sobre formación docente, diseño curricular, diagnóstico educativo, políticas educativas nacionales e internacionales, procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje en entornos de vulnerabilidad. Pretende contribuir al desarrollo de las teorías y de las soluciones a problemas educativos de la región caribeña y de otros espacios geográficos. Investigadores y profesionales de la educación tienen a su disposición esta herramienta para dar a conocer sus trabajos de investigación educativa.
https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie

MAMAKUNA. REVISTA DE DIVULGACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS (ECUADOR)

Es una publicación académica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a divulgar a nivel nacional e internacional experiencias pedagógicas de alta calidad, generadas por docentes investigadores tanto nacionales como extranjeros, en los siguientes formatos:

- Experiencias pedagógicas que describen procesos, procedimientos, estrategias, metodologías, técnicas, talentos, roles y recursos empleados en el desarrollo de la experiencia que se presenta.
- Análisis de buenas prácticas pedagógicas.
- Análisis de casos de prácticas pedagógicas.
- Sistematizaciones de experiencias pedagógicas.

El objetivo principal de *Mamakuna* es la divulgación, en lenguaje totalmente accesible, de experiencias pedagógicas aplicadas y selectas revisiones del estado de la cuestión; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

Posee una periodicidad semestral y se edita en versión electrónica (e-ISSN: 2773-7551), en idioma español, inglés, quichua y shuar, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

Está dirigida a docentes nacionales y extranjeros de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en transformar las políticas educativas, cuyos intereses se encuentren relacionados a la mejora e innovación de sus prácticas pedagógicas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.

https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/about

RUNAE. REVISTA CIENTÍFICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (ECUADOR)

La revista *RUNAE* es una publicación científica de la Universidad Nacional de Educación, dedicada a difundir a nivel nacional e internacional resultados de investigación de alta calidad, generados por investigadores tanto nacionales como extranjeros, dentro de las Ciencias de la Educación, en siguientes líneas específicas:

- Educación-Cultura-Sociedad-Ciencia y Tecnología.
- Procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Diseño, desarrollo y evaluación del currículo.
- Didácticas de las materias curriculares y la práctica pedagógica.
- Desarrollo profesional de los docentes.
- Políticas y sistemas educativos en América Latina y el Caribe, en el marco de la educación comparada e internacional.
- Organización escolar y contextos educativos.
- Educación para la inclusión y la sustentabilidad humana.
- Educación bilingüe e intercultural.

El objetivo principal es la difusión de resultados de investigación aplicada y selectas revisiones del estado de la cuestión; así como la promulgación de la lectura y discusión de las temáticas antes mencionadas.

La revista posee una periodicidad anual y se edita en versión electrónica (ISSN-L No. 2550-6854), en idioma castellano, inglés, portugués y francés, dependiendo de la lengua en la que se recibe la contribución.

RUNAE está dirigida a investigadores nacionales y extranjeros cuyos intereses académicos se encuentren relacionados con el campo de la educación, a docentes de los distintos niveles educativos y funcionarios de gobiernos interesados en

transformar las políticas educativas. Con esta revista se busca difundir, en acceso abierto, un pensamiento educativo y pedagógico capaz de reinventar y transformar las prácticas sociales y escolares.
https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/index

REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN (COLOMBIA)

Es una publicación cuatrimestral a partir del 2020 (hasta el año 2019 semestral) de la Subdirección de Gestión de Proyectos –Centro de Investigaciones– de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), que data de 1978. Está orientada principalmente a la divulgación de trabajos inéditos de investigación educativa, revisiones sistemáticas de la literatura y estudios teóricos sobre el campo de la educación y la pedagogía. Trabaja cada cuatro meses bajo la modalidad de dossier con un editor invitado para su organización. Los artículos del dossier ocupan cerca del 50% del total de artículos contenidos en cada número. La revista trabaja bajo la característica de publicación incremental, lo que significa que algunos artículos podrán estar disponibles en plataforma en números futuros de forma anticipada. El público al que se dirige contempla a los especialistas en temáticas educativas y pedagógicas, al magisterio en general y a estudiantes universitarios de pregrado y posgrado en las áreas de educación, ciencias sociales y humanidades.
https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/index

REVISTA DOCENCIA (CHILE)

Revista del Colegio de profesoras y profesores de Chile, hacia un movimiento pedagógico nacional.
http://revistadocencia.cl/web/

REVISTA RECHERCHE & FORMATION (FRANCIA)

Destinée aux chercheurs, formateurs, enseignants, universitaires français et étrangers, la revue Recherche & formation permet de faire connaître des recherches, des expériences, des innovations, des publications et des manifestations récentes dans le domaine de la formation. Les articles publiés par la revue Recherche & formation sont des articles scientifiques présentant des résultats de recherche; ils sont retenus selon les procédures en vigueur dans les revues scientifiques et validées par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES).
https://journals.openedition.org/rechercheformation/

REVISTA CUBANA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CUBA)

La *Revista Cubana de Educación Superior* (*RCES*) tiene el objetivo de publicar los resultados de estudios e investigaciones sobre la Educación Superior y está dirigida al personal tanto docente como administrativo. Los artículos enviados para que se considere su posible publicación en ella deben abordar los siguientes campos temáticos: Políticas y estrategias de la Educación Superior, donde se tratan temas relacionados con el desarrollo, la descentralización, la privatización y la estructura de los sistemas universitarios, así como el acceso a estos; el empleo en instituciones de Educación Superior; las concepciones acerca de la formación profesional y los cambios en general llevados a cabo en la Educación Superior; Educación Superior, donde se abordan temas relacionados con la pedagogía, la psicología, los planes de estudio, la evaluación del rendimiento de los estudiantes, los libros de texto, la didáctica, los métodos de enseñanza, el estudio y el trabajo y las tecnologías.
https://redib.org/Record/oai_revista4208-revista-cubana-de-educaci%C3%B3n-superior

REVISTA DE PEDAGOGIE/JOURNAL OF PEDAGOGY (RUMANIA)

Journal of Pedagogy (Revista de Pedagogie) is an open access biannual peer reviewed international publication issued by the "National Center for Policy and Evaluation in Education" (Centrul Naţional de Politici şi Evaluare în Educaţie). Journal articles and book reviews are dedicated to topics from the field of education sciences: educational policy, philosophy of education, educational theory, curriculum, assessment in education, school management, continuing education, career counselling and guidance, cross-cutting issues.
https://revped.ise.ro/en/

ANKARA ÜNIVERSITESI EĞITIM BILIMLERI FAKÜLTESI DERGISI/ANKARA UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES) (TURQUÍA)

Ankara University Journal of Educational Sciences is a national scientific journal that has been listed in some international indexes in the field of educational sciences. It is the first scientific journal in the field of educational sciences, and it has been regularly published for fifty years. The journal is published three issues, April, August and December, and the articles, which have been issued a decision to publish, are published as Online First. Articles in the field of educational sciences and teacher education are published in the journal. Original and current research articles are published in each issue. Besides, two review articles at most are also published in each issue. The articles deemed appropriate in terms of form and spelling rules are subject to plagiarism control. Plagiarism control is conducted through iThenticate

packaged software in *JFES*. Similarity rates of the articles must be less than 10% in iThenticate software (except for journal template, references; and citations from the same source –including own products– should be less than 3%). The official language of the journal is Turkish; English, French and German articles are also published. The journal accepts articles from Ankara University Faculty of Educational Sciences and researchers from home and abroad. The blind review process is maintained for articles that are not rejected in the first evaluation. The article applicants should include ORCID numbers of the authors and they should be written according to the guide for authors. Write the ORCID numbers of the authors and to upload the Minutes of Copyright Cycle to the system using the article writing guide. The authors should also load Copyright Notice Form to the website of the journal.

The journal is published both electronically (E-ISSN 2458-8342) and in print (ISSN 1301-3718), and everyone from all over the World can benefit from the journal through Open Access.

JFES is indexed in ULAKBİM TR Dizin, EBSCO Host, ProQuest.
https://dergipark.org.tr/en/pub/auebfd

EĞITIM VE BILIM/EDUCATION AND SCIENCE (TURQUÍA)

As one of the prestigious journals on education since 1976, *Education and Science Journal* has been currently –as of the year 2014– being published under institutional structure of TEDMEM. *Education and Science Journal* is published quarterly. As subject to preannouncements, it has been scheduled that two special issues will be published, starting from 2014, per year on regular basis as well. Themes of special issues are determined, by taking into consideration of actual needs, problems and discussions on education, with a purpose of stimulating new researches that may provide guidance on the field of education.

Education and Science Journal has a vision of making contribution to build an education system through which all children/individuals, primarily in our country and in the world later, would become happy, and would be furnished with knowledge and skills that all individuals need. The journal strives for increasing number of academic studies that offer concrete solutions for various areas of education that requires improvements, for all levels of education starting from pre-school up to university level, and that provide support for improvements in the field of education, and that could make contribution to professional improvement of teachers and academicians.
http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/index

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (INTERNACIONAL)

La *Revista Iberoamericana de Educación* (*RIE*) es una publicación científica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Publica volúmenes

cuatrimestrales con artículos originales en castellano o en portugués, en los que se recogen las opiniones actuales más destacadas sobre temas educativos y experiencias innovadoras de nuestra región. De esta forma, lleva desde el año 1993, difundiendo a nivel internacional los avances en investigación e innovación más relevantes.

Cada número monográfico de la revista está conformado por una selección de artículos, recibidos a través de convocatorias públicas sobre una temática en concreto. La coordinación de los números monográficos corre a cargo de uno o varios especialistas de reconocido prestigio en esa área de la educación.

La *RIE* también edita números extraordinarios que complementan a los monográficos en otras áreas educativas. Estos números especiales, conformados por artículos recibidos en la redacción a través de convocatorias libres, son seleccionados, tras someterse, al igual que los monográficos, a una estricta política de evaluación científica de acuerdo a los estándares internacionales.
https://rieoei.org/RIE

PAEDAGOGICA HISTORICA (INTERNACIONAL)

A trilingual journal with European roots, *Paedagogica Historica* discusses global education issues from an historical perspective.

Topics include: Childhood and Youth; Comparative and International Education; Cultural and Social Policy; Curriculum; Education Reform; Historiography; Schooling; Teachers; Textbooks; Theory and Methodology; The Urban and Rural school Environment; Women and Gender Issues in Education.

The journal thrives on contributions from top class authors including specialists in Antiquity, the Middle Ages, and the Modern Period. It encourages social, cross-cultural and historical-comparative approaches and prides itself on content that displays meticulous attention to theoretical and methodological developments. Papers are published in English, French and German.
https://www.tandfonline.com/toc/cpdh20/current

REVISTA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SOSTENIBILIDAD (ESPAÑA)

La *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* (*REAyS*) pretende contribuir al desarrollo del conocimiento en el ámbito de la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad, tanto en un plano teórico como aplicado. Su finalidad es contribuir desde la investigación educativa a un mundo más sostenible, es decir, con mayor calidad ambiental, más justo socialmente y con una economía equitativa y viable a largo plazo.

Sus trabajos abarcarán todo el espectro del sistema educativo, así como investigaciones asociadas a procesos formativos en contextos no formales o

extra-académicos. Con especial relevancia hacia estudios orientados a la formación de educadores y la consolidación de un cuerpo de conocimiento que sustente y oriente esta formación.
https://revistas.uca.es/index.php/REAyS

AMBIENTALMENTE SUSTENTABLE. REVISTA CIENTÍFICA GALEGO-LUSÓFONA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (ESPAÑA)

ambientalMENTE sustentable, revista editada pola Universidade da Coruña, CEIDA e Universidade Federal do Mato Grosso ten como finalidade difundir ensaios, estudos, investigacións e experiencias innovadoras enmarcadas no campo da Educación Ambiental.

É unha revista de carácter científico arbitrado por pares que publica traballos orixinais que contribúan ao avance da disciplina.

ambientalMENTE sustentable nace no ano 2006 coa ambición de defender os idiomas galego e portugués como vehículo para a divulgación do saber científico.

Mantén unha política de apoio e intercambio con outras revistas científicas.

ambientalMENTE sustentable non comparte necesariamente as opinións e xuizos dos traballos publicados.
https://revistas.udc.es/index.php/RAS/issue/view/ams.2020.27.2

REVISTA IHITZA (ESPAÑA)

El colectivo de profesionales de la educación ambiental es el público al que prioritariamente se dirige la revista, pues resulta evidente que es el medio más eficaz para conseguir la efectiva ambientalización de los currículos y de la organización de los centros.

Sin embargo, una percepción moderna de la escuela nos obliga a entenderla como una comunidad educativa con una clara proyección en la vida familiar y abierta a su entorno próximo, pueblo o barrio. Por ello, colectivos clave de esa comunidad como las madres, padres y alumnado cuentan con páginas específicas en *IHITZA*.
https://www.euskadi.eus/informacion/revista-ihitza/web01-a2inghez/es/

THE JOURNAL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION (INTERNACIONAL)

The *Journal of Environmental Education* (*JEE*) is a bimonthly, international forum for critical and constructive debate on all aspects of research, theory and praxis in environmental and sustainability education and related areas. The journal publishes refereed research papers that include quantitative, qualitative,

mixed, and post-qualitative, as well as philosophical and theoretical analyses. *JEE* also invites work that employs alternative research approaches, such as posthuman and transhuman research, transgressive inquiry, diffractive analysis, social cartography, and other innovative lines of inquiry.
https://www.tandfonline.com/toc/vjee20/current

ECOPEDAGÓGICA (MÉXICO)

Ecopedagógica es una revista de divulgación de educación ambiental, del Área Académica "Diversidad e Interculturalidad" de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, México, que tiene entre sus objetivos informar, sensibilizar y concientizar sobre los distintos aspectos relacionados con la *educación ambiental*. La revista tiene una modalidad abierta, de acceso gratuito, en línea, dirigido a todo público interesado en conocer más sobre la educación ambiental; además de servir de apoyo a estudiantes y profesores de los distintos niveles educativos.

Ecopedagógica tiene una periodicidad semestral. Desarrolla una diversidad de temas que en la actualidad es indispensable conocer, ya que la especie humana es la responsable del deterioro del medio ambiente, pero también tiene la capacidad de preservar la continuidad de las condiciones favorables para la vida en el planeta.

La revista cuenta con diversos materiales novedosos como artículos, videos, entrevistas, reportajes, entre otros.
https://ecopedagogica.upnvirtual.edu.mx/

EDUCAÇÃO AMBIENTAL (BRASIL)

A Educação Ambiental (Brasil) - EABRA [Brazilian Environmental Education] (ISSN: 2675-3782) é um periódico destinado a publicação de artigos (científicos, de revisão bibliográfica, relatos de experiência, notas científicas), sendo estes resultados de pesquisas originais e inéditas nos diferentes ramos das Educação Ambiental e seus pares.
https://educacaoambientalbrasil.com.br/index.php/EABRA

REVISTAS NACIONALES

REVISTA SIETE 3 SIETE. TERRITORIO DE LIBERTAD

Revista del sindicato SUTEBA

Territorio, entendido más allá de una demarcación geográfica, como espacio de relaciones sociales, de vínculos humanos, de historia, de culturas, de identidades.

Libertad, lo que nos permite soñar con aquello que corre los límites, que abre la posibilidad de imaginar lo utópico, que nutre la voluntad de gestar en cada tiempo lo contrahegemónico.

Territorio donde, en este tiempo histórico, se construye *libertad*.

https://revista.suteba.org.ar

PUBLICACIONES DE LA COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA

Ministerio de Educación de la Nación, Argentina

Las acciones de la Coordinación son:

- Realización de estudios e investigaciones sobre temáticas relevantes para la gestión educativa.
- Estimulación del conocimiento, uso y reflexión sobre la información producida por las restantes áreas de la Dirección, a partir de su utilización en investigaciones y estudios puntuales.
- Profundización de los vínculos e intercambios entre actores que realizan investigación en los ministerios de educación de todo el país y en otros ámbitos.
- Difusión de estudios e investigaciones relacionados con la temática educativa.

https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/investigaciones

REVISTA ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Provincia de Buenos Aires

Fue fundada por Domingo Faustino Sarmiento en 1858 y tiempo después fue dirigida por Juana Manso. Es una publicación emblemática que, con diferentes nombres, formatos y propuestas a lo largo de tres siglos, acompañó el devenir de la historia de la educación de la Provincia de Buenos Aires.

https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales

REVISTA ARCHIVOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La Plata, Provincia de Buenos Aires

Publicación semestral que tiene como propósito aportar al debate académico y profesional sobre los problemas educativos nacionales e internacionales. Publica artículos originales e inéditos derivados de investigaciones, ensayos y estados del conocimiento, así como también reseñas de libros o eventos académicos y producciones literarias o cinematográficas relacionados con el campo de la educación.
https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/

BOLETÍN DE LA ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Academia Nacional de Educación (ANE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/BaneH2.html

REVISTA PROPUESTA EDUCATIVA

Facultad Latinoamericana de Ciencias de la Educación (FLACSO). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/

REVISTA CIENCIA, DOCENCIA Y TECNOLOGÍA

Rectorado de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Paraná, Entre Ríos

Desde sus orígenes, la revista *Ciencia, Docencia y Tecnología* (*CDyT)* es una publicación científica multidisciplinaria que acepta envíos de artículos de todos los campos, tanto de las humanidades y ciencias sociales como de ciencias exactas y naturales. Independientemente de ello, se han especializado en la publicación de artículos sobre investigación educativa, educación y TIC en nivel medio y superior, políticas de ciencia, tecnología e innovación; investigaciones sobre CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), sobre la enseñanza de las ciencias naturales, la innovación en tecnología alimentaria y sobre problemáticas medioambientales.

Se propone difundir y validar a través de la evaluación por pares los conocimientos científicos producidos en torno a nuestro país y América Latina. Publica artículos originales de investigación, comunicaciones científicas teóricamente sustentadas y reseñas bibliográficas en castellano o portugués.
http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/index

REVISTA IRICE

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Universidad Nacional de Rosario (CONICET-UNR). Rosario, Santa Fe

Publicación semestral editada por el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Su objetivo es brindar aportes al conocimiento dentro de los campos de la educación. Desde una perspectiva interdisciplinaria, su intención es promover el debate teórico y difundir trabajos de investigación científica relevantes para el ámbito educativo.
https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/index

REVISTA DEL IICE

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La *Revista del IICE* es una publicación semestral que se edita desde el año 1992 en la que se difunden conocimientos científicos y académicos sobre el campo educativo. La revista publica artículos de investigación y aportes originales que contribuyan al debate sobre temas y problemas de la educación referidos al ámbito local, nacional, regional e internacional. Está dirigida a investigadores, directivos, funcionarios, docentes y estudiantes. A partir del número 30 se publica en formato digital y puede consultarse en acceso abierto. Los números impresos entre los años 1992 y 2010 pueden consultarse en el repositorio institucional de la Facultad de Filosofía y Letras:
http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4898

La revista integra el catálogo Latindex. La convocatoria a artículos se encuentra abierta durante todo el año.
http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/684

REVISTA ESPACIOS EN BLANCO

Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Tandil, Provincia de Buenos Aires

Espacios en Blanco, Revista de Educación (Serie Indagaciones) es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación

de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales y latinoamericanos reconocidos, habiendo sido evaluada desde el año 2002 como nivel superior de excelencia (nivel 1) por el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET).
http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/

REVISTA PRAXIS EDUCATIVA

Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (ICEII), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Santa Rosa, La Pampa

Es una publicación semestral del ICEII que promueve la difusión de investigaciones interdisciplinarias con la finalidad de contextualizar la problemática educativa, destinada a especialistas, educadores y estudiantes. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, noticias científicas de interés y un espacio destinado al rescate bibliográfico de escritos del Prof. Ricardo Nervi. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.
http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/publicaciones/praxis.htm

ANUARIO SAIEHE. REVISTA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El *Anuario de Historia de la Educación* es la revista científico-académica de la SAIEHE. Sirve como órgano de expresión de la actividad científica de dicha temática. Es una publicación académica con referato doble ciego que tiene como objetivo presentar y difundir la producción histórico-educativa más reciente. Acepta contribuciones de investigadores de otras latitudes que complementan y enriquecen la producción nacional. Su primer número data de 1996. Forma parte del Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICyT-CONICET), conformado por las publicaciones científicas y tecnológicas argentinas de más alto nivel.
https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/index

REVISTA AULA UNIVERSITARIA

Gabinete Pedagógico, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB), Universidad Nacional del Litoral (UNL). Santa Fe, Santa Fe

Aula Universitaria es una publicación editada anualmente por el Centro de Publicaciones de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral. Tiene como misión la publicación de trabajos científicos dentro de los campos disciplinares específicos. Publica artículos científicos originales, artículos de revisión y comunicaciones producidos en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral así como en otras instituciones del país y del exterior.
https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/issue/archive

REVISTA EL CARDO

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Paraná, Entre Ríos

El Cardo es una publicación arbitrada de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. La revista puede ser leída y descargada de forma gratuita.
http://pcient.uner.edu.ar/elcardo/index

REVISTA CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Río Cuarto, Córdoba

La *Revista Contextos de Educación* tiene como propósito difundir el conocimiento especializado vinculado a la diversa y compleja área de la educación. En el año 1998 se editó el primer volumen impreso. Desde entonces se intentó crear un ámbito abierto y multivocal de análisis, reflexiones y debates acerca de las variadas dimensiones involucradas en este campo, promoviendo el intercambio académico entre investigadores de instituciones tanto nacionales como extranjeras.

Los artículos enviados para su publicación son sometidos a un proceso de evaluación anónima de al menos dos especialistas, integrantes del Comité Científico o de otros expertos en la disciplina.

Periodicidad: semestral
https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html

REVISTA PÁGINAS

Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, provincia de Córdoba

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/index

REVISTA CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, provincia de Córdoba

Es una publicación con arbitraje del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichon, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, que privilegia artículos de producciones de equipos de investigación locales, nacionales y latinoamericanos presentados en las Jornadas de Investigación en Educación, evento internacional bienal inaugurado en 1999. La revista ofrece el desafío de recuperar la multiplicidad de lecturas sobre la realidad educativa argentina y regional. Y se propone como un espacio que anhela colaborar para formar opinión en defensa de un discurso que defiende la educación pública como bien común. Pensamos que ello es posible porque por décadas lo venimos construyendo desde el trabajo cotidiano y porque es necesario desde el lugar del Estado y de la sociedad civil.
https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/index

REVISTA DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba (UCC). Córdoba, provincia de Córdoba

Es una publicación científica semestral –editada en abril y octubre de cada año– sobre temáticas educativas destinada a estudiantes, docentes, investigadores y especialistas en educación de alcance nacional e internacional.
http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos

REVISTA EDUCACIÓN, LENGUAJE Y SOCIEDAD

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). General Pico, La Pampa

Publicación con periodicidad anual. Publica trabajos de investigación inéditos, notas y reseñas sobre temas de investigación en educación, con el objetivo de difundir y debatir avances e innovaciones.
https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/index

REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Rosario, Santa Fe

Es un medio de difusión de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Su objetivo radica en la difusión y socialización de textos inéditos y originales sobre problemáticas educativas de carácter interdisciplinario con la participación de árbitros externos, tanto nacionales como extranjeros. Es una publicación de periodicidad semestral en su versión digital, en acceso abierto y con dos ediciones al año (enero a junio y julio a diciembre) con el fin de facilitar la difusión de investigaciones originales e inéditas, sin barreras económicas o geográficas, y difundir a nivel global las investigaciones de primera categoría.
https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/index

REVISTA PILQUEN. SECCIÓN PSICOPEDAGOGÍA

Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Viedma, Río Negro

Es una publicación semestral del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Da a conocer los resultados de investigaciones en el área de la educación y la psicopedagogía. La revista busca ser un canal de comunicación destinado a mantener una actualizada información sobre la investigación aplicada a estos campos y se dirige a un público lector no restringido a su propio ámbito. Los trabajos contenidos en *Pilquen. Sección Psicopedagogía* son resultados de investigaciones en curso o estado de avance de estas. Los autores son profesores, investigadores y becarios del Centro Regional, de universidades nacionales e internacionales y de entidades vinculadas con la temática del área.
http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/index

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS (REIEC)

Núcleo de Investigación en Educación en Ciencia y Tecnología (NIECyT), Departamento de Formación Docente, Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Tandil, Provincia de Buenos Aires

Es una publicación electrónica semestral que tiene como objetivo principal difundir investigaciones educativas en Matemática, Física, Química y Biología asumiendo una perspectiva didáctica, cognitiva y epistemológica, en forma conjunta o enfatizando alguna de ellas.

La *REIEC* publica exclusivamente artículos de investigación inéditos y arbitrados que estudian los procesos de enseñanza-aprendizaje y las condiciones para su realización en distintos campos del conocimiento científico –perspectiva didáctica y epistemológica– así como la génesis y construcción de conocimiento –perspectiva cognitiva– desde referenciales teóricos y metodológicos diversos. No publica artículos exclusivamente basados en cuestionarios o estrictamente encuadrados en un paradigma positivista. Publica reseñas de tesis de doctorado. Recibe artículos en castellano, portugués, inglés y francés.

Además, busca constituirse en un lugar de encuentro entre profesionales de la educación en ciencias, propiciando la comunicación entre autores y lectores.
https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/reiec/index

REVISTA IBEROAMERICANA DE TECNOLOGÍA EN EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN EN TECNOLOGÍA (TE&ET)

Red de Universidades Nacionales con Carreras de Informática (RedUNCI). La Plata, Provincia de Buenos Aires

La *TE&ET* es una revista científica semestral, de acceso abierto y revisada por pares que publica artículos originales, reseñas bibliográficas y resúmenes de tesis de posgrado, en el área de Tecnología y Educación, con el objetivo de comunicar resultados específicos, analizar proyectos colaborativos en el área, discutir enfoques de I+D+I en el tema así como los mecanismos de transferencia de estos conocimientos a la comunidad. Es una publicación multidisciplinaria, destinada a investigadores, profesores y estudiantes de las múltiples disciplinas que trabajan la interrelación entre la tecnología y la educación.

Aborda especialmente dos grandes líneas de investigación:

- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas en Educación.
- Educación en TIC, particularmente en las carreras de Informática.

La RedUNCI, con la cooperación del Consorcio Iberoamericano para la Educación en Ciencia y Tecnología (ISTEC), ha impulsado esta iniciativa buscando crear un

foro idóneo para la presentación de investigaciones y desarrollos que relacionen tecnología y educación.
https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/index

REVISTA ITINERARIOS EDUCATIVOS

Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI), Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Itinerarios Educativos es una publicación anual académica que coloca en diálogo a diversos trabajos que aportan avances en el conocimiento de los tópicos propuestos para cada número, sobre temáticas educativas. Circula en formato impreso y electrónico. Tiene como objetivos fundamentales difundir las actividades del INDI y promover la socialización de innovaciones pedagógicas, informes de avances o resúmenes de tesis, resultados de investigaciones y otras acciones referidas a lo educativo. También pretende facilitar intercambios con otras facultades e instituciones vinculadas a la formación docente, siempre orientados a proporcionar un espacio de reflexión en torno a dichas problemáticas. Está destinada a docentes, investigadores, estudiantes y público interesado en temáticas educativas.

El objetivo principal de esta revista es difundir nuevos conocimientos relacionados al campo educativo en general. Acepta solamente trabajos originales, inéditos y que no hayan sido enviados simultáneamente a otra revista, escritos en castellano, portugués o inglés (ante la solicitud de publicación en otro idioma, lo evaluará el Consejo de Redacción). Los protocolos de escritura están detallados en la sección “Envíos”.

Cada número comprende el período marzo-octubre, estos son publicados en diciembre de cada año.
https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/index

REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En junio de 2005 los responsables académicos de los Posgrados en Educación Superior de las universidades nacionales argentinas crearon la REDAPES.

Durante 2008 la Red decidió poner en marcha la *Revista Argentina de Educación Superior* para que se constituya en un espacio de intercambio y diseminación académica, de carácter riguroso y sistemático, de investigaciones y trabajos que se están desarrollando en el ámbito de la educación superior argentina y de otros países de la región y de fuera de ella, para lo que se conformó un Comité Editorial de la Revista y un Comité Académico Internacional. La publicación será de carácter seriado, periódico y especializado.
http://www.revistaraes.net/index.php

BOLETÍN DE ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Sección Antropología Social Programa de Antropología y Educación (PAE), Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El *Boletín de Antropología y Educación* es una publicación electrónica semestral del PAE perteneciente al Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Su propósito es publicar artículos breves, reflexiones y avances de investigación, reseñas de libros, entrevistas a investigadores/as y síntesis de congresos con el fin de divulgar producciones y reflexiones que se llevan adelante dentro del área de estudio en Antropología y Educación. Esperamos que a través de esta publicación podamos establecer una comunicación fluida con aquellos/as interesados/as en los aportes de la antropología y otras disciplinas afines para pensar los problemas educativos en la sociedad contemporánea, y poder así establecer vínculos entre la investigación, la docencia, la práctica profesional y el activismo social.

http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/bolet%C3%ADn-de-antropolog%-C3%ADa-y-educaci%C3%B3n

REVISTA DE EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires

La *Revista de Educación* es una publicación cuatrimestral. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN COMPARADA

Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* es una publicación que se inscribe en el marco de las actividades académicas de la SAECE y cuenta con la participación de las sociedades iberoamericanas de Educación Comparada que integran el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES) y otros organismos internacionales con sede en la región.

Con esta revista se propone la apertura del debate y la circulación de la información, el conocimiento y la divulgación de los resultados de las investigaciones desarrolladas en el campo de la educación comparada. Asimismo se trata de promover la discusión y el diálogo entre los diferentes actores de la comunidad educativa a partir del análisis crítico de las acciones educativas llevadas a cabo en la región y contribuir a la generación de propuestas para el mejoramiento de la educación, la cual es percibida en situación crítica por los diferentes actores de las sociedades latinoamericanas.
https://www.saece.com.ar/relec/index.php

REVISTA VIRTUALIDAD, EDUCACIÓN Y CIENCIA

Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
Córdoba, Provincia de Córdoba

Publicación académica enfocada en trabajos que incluyan las tecnologías de la información y la comunicación integradas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en modalidad a distancia como presencial o semipresencial. Aspira a ocupar un espacio académico de manera innovadora, con reflexiones y aportes originales en esta especialidad evaluados por pares a doble ciego.

Su formato es digital con periodicidad semestral. No posee suscripción y los artículos se encuentran disponibles de manera libre e inmediata, de acuerdo a pautas de Open Access. Se publican artículos en castellano, y se aceptan escritos en inglés y portugués, si estos fueran la lengua materna del autor o los autores, que se editarán en idioma original con resumen en castellano.
https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/index

REVISTA RUEDES

Red Universitaria de Cátedras y Carreras de Educación Especial, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo).
Mendoza, provincia de Mendoza

Esta publicación convoca principalmente al diálogo, con la intencionalidad de intercambiar y dar a conocer construcciones compartidas entre –investigadores, formadores y profesionales de diferentes disciplinas– quienes contribuimos a mejorar la calidad de vida de personas con discapacidad.
https://bdigital.uncu.edu.ar/app/navegador/?idobjeto=3562

REVISTA DEBATE UNIVERSITARIO

Secretaría de Investigaciones y Centro de Altos Estudios, Universidad Abierta Interamericana (UAI). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En las últimas décadas el sistema universitario argentino ha sufrido transformaciones relevantes. El importante crecimiento de las universidades estatales y privadas, en cantidad de establecimientos y distribución geográfica, así como en el número de alumnos y docentes, marcan un cambio cualitativo. Además, ha crecido no solamente la oferta de carreras de grado, sino que se ha consolidado un sistema de posgrados a través de especializaciones, maestrías y doctorados que abarcan a numerosas disciplinas y donde se forman hoy parte importante de los miembros del sistema académico y científico, además de profesionales de alta inserción en el desarrollo económico, social y cultural del país. La constitución de un espacio de reflexión sobre el rol de las universidades en la actual etapa y sobre los problemas centrales del sistema universitario está en la base de la iniciativa de esta revista. La misma pretende ser un ágil mecanismo de concentración de colaboraciones sobre temas relevantes del quehacer universitario argentino en el contexto internacional, así como un espacio académico de alto nivel que permita ser utilizado en la construcción de políticas universitarias en diferentes instancias del Estado nacional, de las instituciones universitarias y de las asociaciones en que las mismas se organizan.
https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu). Luján, Provincia de Buenos Aires

Hace ya varios años, el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján se propuso editar una revista científica que permitiera difundir los trabajos de investigación, informes de becas, tesis de posgrado y artículos relacionados con docencia, extensión e investigación que se realizan en el ámbito del Departamento y que abriera sus páginas a contribuciones externas con el fin de enriquecer los intercambios y los debates.

La necesidad de la comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, la difusión de trabajos originales e inéditos del campo educativo, la constitución de un espacio de intercambio y de actualización académica, la visibilización de la producción académica del Departamento de Educación fueron algunos de los motores para la concreción de esta iniciativa.

Si bien la puesta en marcha demoró algún tiempo, en el año 2012 se logró la publicación del primer número de *Polifonías, Revista de Educación* (ISSN 2314-0088 - ISSN-e 2314-0496). El nombre de la revista intenta ser aglutinador de las diversas orientaciones teóricas y metodológicas del campo educativo, indicar la apertura de la misma a autores de otras instituciones, reflejar la diversidad de

áreas representadas por los miembros del Comité Editorial y del Comité Académico. Es la diversidad teórica, metodológica e institucional que se ve reflejada en esa "pluralidad de voces" evocada por *Polifonías*.

Como todas las revistas científicas, *Polifonías* es una revista que tiene en cuenta las normas internacionales que rigen este tipo de publicaciones y brega por adecuarse a ellas (frecuencia de la publicación, referato a doble ciego, etc.). Así, ya está indexada en Latindex, el Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICyT-CONICET) y MIAR, lo cual le otorga mayor visibilidad y valor a escala latinoamericana y mundial y en proceso de indexación en otras bases de reconocido prestigio.

Financiada con fondos del presupuesto de la UNLu, es editada, a partir del número 14, por la Editorial de la Universidad Nacional de Luján (EdUNLu), con una periodicidad semestral, en dos formatos: papel y digital; las versiones digitales se pueden descargar desde este sitio:
http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/?q=node/6

REVISTA INTEGRACIÓN Y CONOCIMIENTO

Mercosur Educativo Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Córdoba, provincia de Córdoba

El primer número de esta revista fue editado en el año 2012 bajo la coordinación técnica del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) de la Secretaría de Políticas Universitarias, con el acompañamiento del Consejo Editorial conformado por representantes de los países miembros del MERCOSUR.

A partir del año 2013 se acordó el nombre de *Integración y Conocimiento. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, anclando la versión digital en la plataforma Open Journal System (OJS) con el propósito de hacer más visible la publicación y, estimular así la reflexión, el debate y la producción de conocimiento acerca del papel estratégico de las instituciones de Educación Superior del MERCOSUR en la sociedad; contribuyendo del mismo modo al fortalecimiento del proceso de formulación de políticas públicas para orientar la toma de decisiones en Educación Superior del MERCOSUR.

La revista convoca a investigadores, docentes y estudiantes de maestría y doctorado, equipos técnicos y responsables de la gestión del área de educación superior de los países del MERCOSUR para la presentación de producciones vinculadas con la cooperación académica internacional, en un contexto de tiempos propicios para avanzar de manera conjunta aunando esfuerzos para compartir y diseminar ideas, propuestas y experiencias que aporten a fortalecer el ideario de integración regional latinoamericana.

Es una revista de periodicidad semestral. El proceso de recepción, evaluación y publicación NO tiene costo. Es de acceso abierto para el público interesado.
https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento

REVISTA ENTRAMADOS

Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) coeditado con la Universidad La Gran Colombia (UGC - Bogotá, Colombia). Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires

La *Revista Entramados* es una publicación periódica dirigida a docentes e investigadorxs de América Latina. En ella se promueve la difusión de investigaciones en el campo de la educación y la sociedad. Publica trabajos de investigación originales e inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés en castellano y en portugués. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.
http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/index

REVISTA LATINOAMERICANA DE POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN (RELAPAE)

Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La revista es editada por el NIFEDE de la Universidad Nacional de Tres de Febrero bajo la dirección de Norberto Fernández Lamarra. Propone un ámbito académico propicio para el análisis, el estudio, el debate y la difusión de la problemática de las políticas y la administración de la educación en la Argentina y en América Latina, tanto desde una perspectiva histórica y comparada como de alternativas deseables y posibles para su mejoramiento en relación con su calidad y pertinencia, su democratización y su integración y convergencia a nivel nacional y regional.

Esperamos que la edición de la *RELAPAE* contribuya al mejoramiento y a una mayor equidad, pertinencia y calidad de la educación tanto en la Argentina como en otros países de América Latina, y se constituya en un ámbito plural para la reflexión, el análisis y el debate sobre la situación actual y futura de la educación.

A fin de asegurar la más amplia participación en estos debates necesarios y la mayor calidad académica de los mismos, *RELAPAE* es de carácter electrónico, de acceso libre y pleno, bilingüe (castellano y portugués) y arbitrada según estándares académicos internacionalmente aceptados.

La publicación será de carácter periódico, seriada, y especializada. Para ello, sus comités editoriales nacional e internacional están integrados por destacados académicos de la especialidad de universidades argentinas y de muchos otros países de América Latina, Europa y América del Norte.

Se encuentra indexada en el Catálogo Latindex con el Nivel 1 y en el Núcleo Básico de Revistas Científicas del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICyT-CONICET).
http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/issue/view/relapae13

REVISTA EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Córdoba, provincia de Córdoba

Es una publicación semestral de divulgación científica, académica y de producciones vinculadas a experiencias y prácticas de la formación docente y del desarrollo profesional. Está destinada a docentes, investigadores, especialistas en educación de todos los niveles del sistema educativo, y a estudiantes de nivel superior, del ámbito educativo provincial, nacional e internacional.
https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/index

SABERES Y PRÁCTICAS. REVISTA DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Mendoza, provincia de Mendoza

Saberes y prácticas publica trabajos originales e inéditos que desarrollen temas y problemas de filosofía y/o educación. Con especial interés en abordajes interdisciplinarios y enfoques críticos que habiliten el descentramiento hacia otros modos de conocer, aprender, enseñar, diseñar y promover políticas, ejercer posibilidades y ofrecer nuevas formas de comunidad.

Es una iniciativa del CIIFE de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, con el objetivo de crear un espacio de encuentro, entrecruzamiento, difusión y diálogo de saberes.
https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/index

Revista Argentina de Investigación Educativa

Bases de la convocatoria

NÚMERO 13
EDUCACIÓN, REDES SOCIALES Y VIOLENCIA

La violencia en la educación es un problema de larga data e involucra a la comunidad educativa en su conjunto, no solamente a las instituciones educativas. En este sentido, interesa el papel de los adultos en el cuidado de los niños y adolescentes, la interlocución entre las generaciones, la discusión que se viene dando en otros países sobre los desafíos que implican los cambios en las tecnologías de la información en la educación. Es materia de discusión si el incremento de la violencia es efecto del clima político; de las huellas dejadas por la pandemia; del deterioro de la situación socioeconómica de las familias. Interesa enfocar la falta de espacios institucionales y programas estatales para los jóvenes (clubs, recreos, deportes, juegos, actividades sociales) y su posible sustitución por las ofertas de las redes sociales (videojuegos, etc.). Son relevantes los análisis de la incidencia de las redes como vehículos de la violencia instalada en toda la sociedad y como generadoras de violencia, así como la discusión sobre el uso de celulares en instituciones educativas. Es valiosa la información sobre las experiencias de municipios, provincias y otros países realizadas al respecto. Resulta indispensable la discusión sobre los principios teóricos y político-educativos que predominan en el campo tecno-neoliberal, así como en las intervenciones empresariales en el campo educativo realizadas mediante múltiples tecnologías y políticas comerciales y publicitarias. Además, se valora la indagación sobre la naturaleza y profundidad de esta intervención en la generación de los problemas actuales de la educación. Asimismo, interesa la legislación destinada a los menores de edad, la discusión sobre la edad de imputabilidad y los medios existentes y propuestos para el cumplimiento de las penas aplicadas por la justicia, en particular la obediencia a la ley que establece el derecho a la educación a personas en situación de privación de la libertad.

Plazo para el envío de contribuciones: 10 de noviembre de 2026.
Fecha de publicación: julio de 2027.
Condiciones para los envíos:
https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/about/submissions

RAIE

Revista Argentina de
Investigación Educativa

unipe UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ARGENTINA