



REVISTA

REALIDAD

EDUCATIVA



finis

Universidad Finis Terrae
Facultad de Educación, Psicología y Familia

ENERO 2025, v. 5, n.º 1, ISSN: 2452-6134

Revista Realidad Educativa
e-ISSN: 2452-6134

Volumen 5, nº 2
DOI de número: 10.38123/rre.v5i2

Director y Editor General

Mg. Sebastián Escobar González

Consejo editorial

Dr. Danyal Farsani
Dra. Patricia Soto
Dr. (c) David Santibáñez
Dra. Verónica Gubbins
Dra. Carolina Álvarez
Dra. Ana María Yuivar-Carneiro
Mg. Marilú Matte

Consejo editorial internacional

Dr. Rafael Antonio Carreras,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Pablo di Leo,
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Juan de Dios Oyarzún,
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Dante Castillo,
Universidad de Santiago, Chile

Diseño Editorial
Francisca Monreal Palma

Edición Electrónica
Dra. Consuelo Salas Lamadrid

Corrección de estilo
Patricio Varetto Cabré

Av. Pedro de Valdivia 1509, Providencia. Santiago, Chile.

Facultad de Educación, Psicología y Ciencias de la Familia
Universidad Finis Terrae



Este contenido se publica bajo una licencia internacional Creative Commons Reconocimiento No Comercial Sin Obras Derivadas 4.0.

Índice

Editorial	
Presentación	5
Investigación Educativa	
Familias y tutorías entre pares en escuelas rurales: Conocimientos, valoraciones	8
Verónica Gubbins Foxley	
Catalina Sepúlveda	
Pedro Muñoz	
Bachilleratos populares, un análisis genealógico de sus dimensiones de formación	39
Nicolás Felger	
Valeria Juliana Rebón	
De lo urgente a lo importante. Transformación de la demanda en una pedagogía	69
Juan Williams Kudin	
Francisco Farías Mansilla	
Catalina Moreno Tello	
Ximena Díaz Correa	
Sofía Moreno Moya	
Vinculación con el medio en universidades chilenas: Un estudio de caso sobre la implementación y desafíos de la bidireccionalidad	98
René Araya Alarcón	

Investigadores Jóvenes

Entre pruebas y oposiciones. Experiencias de
subjetivación docente en prisiones bonaerenses 132

Nicolás Carlos Richter

El profesor como sujeto emocional: confrontación
de visiones epistemológicas 160

Juan Pablo Hidalgo Ortiz

Presentación

En esta nueva edición de *Revista Realidad Educativa*, nos complace presentar una selección de artículos que, desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, abordan algunos de los desafíos más significativos del campo educativo en contextos latinoamericanos. Siguiendo la estructura que hemos consolidado en nuestras últimas ediciones, este número se organiza en dos secciones: Investigación Educativa e Investigadores Jóvenes. A continuación, ofrecemos un recorrido por los trabajos publicados, destacando sus aportes a una comprensión crítica y situada del fenómeno educativo contemporáneo.

La sección Investigación Educativa reúne cuatro artículos que evidencian la riqueza y diversidad de enfoques con los que se analizan las experiencias del ámbito educativo actual.

El primer texto, titulado “Familias y tutorías entre pares en escuelas rurales: Conocimientos, valoraciones”, de Verónica Gubbins, Catalina Sepúlveda y Pedro Muñoz, examina el papel de las familias en programas de tutoría entre pares (TeP) implementados en escuelas rurales de Nicaragua. Mediante una metodología cualitativa basada en grupos de discusión, el estudio da cuenta de la valoración positiva que madres y padres asignan a estas experiencias, destacando su impacto en la comunicación intrafamiliar, el enriquecimiento cultural y la activación social en territorios marcados por condiciones de precariedad. Los hallazgos abren una reflexión sobre el potencial intergeneracional de esta innovación pedagógica y su capacidad de irradiación más allá del aula.

A continuación, la investigación de Nicolás Felger y Valeria Rebón, “Bachilleratos populares, un análisis genealógico de sus dimensiones de formación”, ofrece un recorrido crítico por experiencias de educación popular abordadas a partir de la tríada derecho-educación-burocracia.

Por medio del análisis del Bachillerato Popular “Puños de Libertad”, en Buenos Aires, se visibilizan procesos de territorialización, autogestión e institucionalización que desafían los marcos tradicionales de escolarización y permiten pensar estos bachilleratos como espacios de garantía de derechos que atienden integralmente situaciones de exclusión social y educativa.

El tercer artículo, “De lo urgente a lo importante. Transformación de la demanda en una pedagogía”, de Juan Williams Kudin, Francisco Farías Mansilla, Catalina Moreno Tello, Ximena Díaz Correa y Sofía Moreno Moya, presenta una sistematización situada de un proceso de intervención frente a un conflicto de convivencia universitario en una carrera de pedagogía. El estudio muestra cómo, a partir de una demanda inicial de solución rápida, emergen prácticas pedagógicas restaurativas que promueven la agencia estudiantil, el diálogo y la construcción de respuestas comunitarias sostenibles ante situaciones de violencia y tensión.

Cierra esta sección el texto de René Araya Alarcón, “Vinculación con el medio en universidades chilenas: Un estudio de caso sobre la implementación y desafíos de la bidireccionalidad”, que examina, a través de un estudio de caso en una universidad privada, los efectos de la bidireccionalidad sobre las prácticas de vinculación institucional. El investigador evidencia una predominancia de actividades de extensión y docencia vinculadas, en desmedro del desarrollo comunitario, y constata una preocupación casi exclusiva por el cumplimiento de indicadores formales, lo que tensiona la calidad e impacto real de las relaciones con el entorno, alertando sobre una posible instrumentalización de la vinculación con el medio.

La sección Investigadores Jóvenes presenta dos trabajos que surgen de procesos de formación de postgrado y reflexión ensayística, proponiendo miradas innovadoras sobre experiencias docentes y epistemologías pedagógicas.

En el artículo “Entre pruebas y oposiciones. Experiencias de subjetivación docente en prisiones bonaerenses”, su autor, Nicolás Richter, analiza desde un enfoque relacional las experiencias de

educadores que trabajan en contextos de encierro en la provincia de Buenos Aires, construyendo —a partir de entrevistas y herramientas narrativas— categorías que permiten comprender las tensiones, resistencias y resignificaciones que emergen en estos espacios, donde la docencia se configura como un acto de subjetivación y reinención frente a múltiples desigualdades.

Cierra la edición el ensayo de Juan Pablo Hidalgo Ortiz, “El profesor como sujeto emocional: Confrontación de visiones epistemológicas”, que cuestiona el lugar subordinado de la emocionalidad en la práctica docente. Desde una revisión crítica de los efectos del racionalismo, el colonialismo del saber y el neoliberalismo, el autor plantea la urgencia de una pedagogía que reconozca la emocionalidad como parte constitutiva del trabajo docente, proponiendo integrar saberes locales, ancestrales y populares como vía para una educación más integral y liberadora.

Queremos agradecer profundamente a los y las autoras por confiar sus investigaciones a nuestra revista, así como a quienes participaron como pares evaluadores en la construcción de esta edición. Agradecemos también a nuestra editora técnica, Dra. Consuelo Salas Lamadrid, y al Decanato de la Facultad de Educación, Psicología y Familia por el apoyo sostenido que hace posible esta publicación. Esperamos que este nuevo número contribuya a nutrir los debates críticos y transformadores que hoy atraviesan las ciencias de la educación en el contexto nacional y latinoamericano.

Mg. Sebastián Escobar González
Editor *Revista Realidad Educativa*
Junio de 2025

Familias y tutorías entre pares en escuelas rurales: Conocimientos, valoraciones y cambios

Families and peer tutoring in rural schools: Knowledge, assessments and changes

Verónica Gubbins Foxley^{ORCID} | Catalina Sepúlveda^{ORCID} | Pedro Muñoz^{ORCID}

Universidad Finis Terrae, Chile | Fundación Co-crecer

RESUMEN

La tutoría entre pares (TeP) es una innovación pedagógica que fomenta la participación activa y el liderazgo educacional compartido entre docentes y estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y adaptado a los intereses de los estudiantes. Las investigaciones sobre TeP tienden a analizarla en contexto de aula, con poca consideración de la participación de las familias, particularmente en el caso de las escuelas rurales. El objetivo de la investigación es analizar el conocimiento, valoraciones y transformaciones percibidas en 53 padres y madres de niños/as participantes de un programa de tutoría entre pares implementado en escuelas rurales de Nicaragua, a partir de un estudio cualitativo, de carácter descriptivo y exploratorio. Se utilizó la técnica de grupos de discusión en nueve escuelas y el análisis de contenido interpretativo. Destaca la valoración que hacen las familias del mejoramiento de la comunicación parento-filial, el enriquecimiento

Contacto:
vgubbins@uft.cl
c.f.sepulveda.trucco@umail.leidenuniv.nl
pedrom@co-crecer.cl

cultural a nivel intrafamiliar y la activación social en contextos de extrema precariedad y aislamiento, como son los que caracterizan las zonas rurales centroamericanas. Se plantea la hipótesis del potencial efecto de *irradiación* que tienen las TeP para el desarrollo cultural también entre generaciones.

Palabras clave: tutoría entre pares, participación de las familias, estudio cualitativo

ABSTRACT

Peer tutoring (PTU) is a pedagogical innovation that fosters active participation and shared educational leadership between teachers and students, promoting meaningful learning adapted to the interests of students. Research on PTU tends to analyze it in a classroom context, with little consideration for the participation of families, particularly in the case of rural schools. The objective of the research is to analyze the knowledge, assessments and transformations perceived by the families of children participating in a peer tutoring program in rural schools in Nicaragua, based on a qualitative, descriptive and exploratory study. The discussion group technique was used in nine schools and interpretive content analysis. The study highlights the families' appreciation of the improvement of parent-child relationships, cultural enrichment at the intra-family level and social activation in contexts of extreme precariousness and isolation, such as those that characterize rural areas in Central America. The hypothesis is raised of the potential *irradiation* effect that PTUs have in bridging the cultural gap between generations as well.

Keywords: peer tutoring, family involvement, qualitative research

INTRODUCCIÓN

La tutoría entre pares (TeP), o *peer tutoring*, es una innovación pedagógica que fomenta la participación activa y el liderazgo compartido entre docentes y estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y adaptado a los intereses del alumnado (Cámara et al., 2018). Es un método de aprendizaje cooperativo que se basa en la formación de parejas de estudiantes con el propósito de aprender o mejorar una competencia específica del currículo mediante una interacción planificada por el docente. En este tipo de innovación se pueden

asumir roles fijos (parejas de estudiantes de edades diferentes) o recíprocos entre pares (alternos). Lo central de estas prácticas es que el estudiantado comparta la enseñanza y la evaluación de la experiencia educativa (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y El Caribe [SUMMA], 2025): un estudiante (tutor) enseña a su compañero/a (tutorado/a), quien a su vez aprende a través de la guía y el apoyo del primero (Sanahuja et al., 2022).

La metodología busca romper el paradigma tradicional y jerárquico de la educación bancaria, promoviendo e implementando procesos dialógicos basados en un enfoque de enseñanza-aprendizaje que se construye a partir de relaciones horizontales de co-construcción, liderazgo y autonomía en los procesos de aprender. Es una herramienta que establece un cambio en la relación pedagógica entre quien supone poseer el conocimiento y quienes debieran adquirirlo. El estudiantado se involucra —con igual valor y poder— en un proceso dialógico de enseñanza-aprendizaje junto a los docentes. La tutoría entre pares busca transformar la educación y la realidad social mediante un cambio en el núcleo pedagógico. En este sentido, promueve el conocimiento como un bien accesible y compartido entre personas, democratiza el aprendizaje promoviendo un entorno en el que todos, sin importar su rol, pueden ser maestros o aprendices (Meixi, 2016; Elmore, 2016; Rincón-Gallardo, 2012).

En el caso de América Latina, este método se origina en el programa “Redes de Tutoría”, promovido por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) de México, e implementado por primera vez el año 1996. Esta iniciativa surge de la necesidad de desarrollar estrategias de aprendizaje innovadoras. Dada su buena evaluación, su aplicación se ha ido ampliando a países latinoamericanos como Chile, Nicaragua, Honduras, entre otros (Educación 2020, 2017). La investigación que aquí presentamos se enmarca en la experiencia implementada por Educación 2020 y Fundación Co-Crecer en escuelas rurales de Nicaragua el año 2021.

Los estudios consultados muestran un impacto positivo de las TeP en el aprendizaje académico, la autoestima, la confianza personal, el

desarrollo infanto-juvenil en general y las relaciones sociales entre los estudiantes y la comunidad (Hidayat et al., 2023; Manubey, et al., 2021; SUMMA, 2025; Thurston et al., 2021; Thurston et al., 2020). Estos beneficios son transversales a distintos ciclos educacionales y son particularmente efectivos para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (SUMMA, 2025).

De acuerdo con Correa y Rostagno (2020), las investigaciones sobre TeP suelen centrarse en la implementación de la tutoría en el aula con poca consideración de la participación de las familias. Esto, no obstante el efecto positivo que esta línea de acción ha mostrado en favor del mejoramiento del aprendizaje escolar y la reducción de brechas educativas entre estudiantes de grupos socioeconómicos diferentes (SUMMA, 2025). Varios estudios realizados con familias de escuelas rurales develan las dificultades que estas tienen para acompañar a sus hijos e hijas en sus procesos de escolarización. El bajo nivel de escolaridad, la precariedad económica, el aislamiento territorial, los problemas de conectividad digital; y, en algunas regiones de Centroamérica, las difíciles condiciones climáticas, la distancia y la accesibilidad vial a los establecimientos educacionales, hacen de la participación un deseo difícil de acometer de parte de las familias (Moreno-Acero et al., 2024; Villarroel y Sánchez, 2002). Esta es una realidad transversal a los países latinoamericanos y algunos europeos como España, Suecia e Irlanda (Bagley et al., 2024).

La noción de participación de las familias ha sido analizada desde distintas aproximaciones teóricas y empíricas (Borgonovi y Montt, 2012). Para efectos de esta investigación, se ha optado por una noción amplia de participación de las familias que considera, por un lado, las actividades y conductas de involucramiento de madres/padres/ otros cuidadores/as de niños y niñas en las iniciativas organizadas por las escuelas, la conexión con el sentido de estas prácticas y su compromiso con las actividades que de ellas se derivan.

Los escasos estudios disponibles que analizan las experiencias de tutorías entre pares y su relación con las familias en Latinoamérica plantean que, cuando estas conocen sus beneficios, aumenta la motivación del estudiantado para participar en estos programas, se

fortalece la relación parento-filial y entre familias-escuela (Cámara et al., 2004; De Ávila-Aguilar et al., 2022).

Esto hace recordar la noción de *efecto de irradiación* propuesta por Portes (2000) en la década de los años noventa en Brasil. Inspirado en el concepto utilizado en la investigación biológica y física, esta noción emerge de los estudios en educación de adultos en las trayectorias y estrategias escolares de niños, niñas y jóvenes de la clase trabajadora brasileña. A partir del estudio de los beneficios adquiridos por los adultos que regresan a la escuela a cursos de alfabetización y de sus familias, Portes (2000) discute la idea de una transmisión lineal de lo cultural o educacionalmente adquirido hacia la descendencia. Esta noción de irradiación busca relevar los impactos no lineales (objetivos y subjetivos) que las experiencias educativas escolares vividas por los adultos generan en su descendencia (conocimientos, valoraciones, gustos, acceso a recursos culturales, fortalecimiento interrelacional, entre otros) (Moreira, 2018; Sousa y Portes, 2011). Surge la pregunta respecto del efecto de irradiación que generan las experiencias educativas escolares de niños y niñas, en este caso las TeP, sobre la generación ascendiente a cargo de su cuidado en el hogar (en adelante, familias). El estudio del *efecto de irradiación* no es un área de estudio visible dentro del campo de investigación de las TeP. En este contexto es que surge el interés de aproximarse a explorar la perspectiva de las familias de niños y niñas participantes de TeP acerca de algunas dimensiones que podrían dar cuenta de impactos o efectos de irradiación de la experiencia vivida por sus hijos e hijas; a saber, conocimiento, valoraciones y transformaciones percibidas. Esta exploración se alinea con lo planteado por Ng Meixi, una de las investigadoras más reconocidas en el estudio de las TeP en América Latina, quien enfatiza la necesidad de profundizar en las transformaciones generadas por innovaciones educativas como las TeP implementadas en las escuelas. De este modo, resulta clave analizar qué y cómo “las experiencias de TeP permiten que se lleve la práctica del aula a los hogares y extender el cambio a sus respectivas comunidades” (Meixi, 2016, p. 29).

El objetivo de esta investigación es explorar un área poco estudiada: los efectos de la irradiación en las familias de niños y niñas que participan en una experiencia de innovación educativa, específicamente en las tutorías entre pares de estudiantes en escuelas rurales de Nicaragua. Se busca analizar los conocimientos, valoraciones y transformaciones percibidas por las familias de los niños y niñas implicados. Aunque, según algunos autores, la participación de las familias surge de manera natural a lo largo de la experiencia, esta investigación no se centra en explorar su participación en las TeP implementadas, sino en analizar algunos aspectos percibidos por las familias durante la vivencia de sus hijos e hijas (De Ávila-Aguilar et al., 2022; Cámara, et al., 2018; CENTRE UC, 2019; Juárez Bolaños y Lara Corro, 2018; Rincón-Gallardo, 2012). La investigación se diseñó bajo el supuesto ecosistémico de que la experiencia de tutoría entre pares vivida por niños y niñas de escuelas rurales de Nicaragua irradia a las familias de disposiciones favorables hacia las innovaciones educativas y fortalece las conversaciones parento-filiales (De Ávila-Aguilar et al., 2022).

Es importante aclarar que el estudio que aquí presentamos se diferencia de la investigación que autores como Angelucci y Di Maro (2015) clasifican como *spillover effects*, o efectos colaterales, en la evaluación de programas. Esto, porque esta investigación se realiza en el marco de la implementación y no de la evaluación de un programa. Con todo, los resultados de esta investigación aportan información interesante para la construcción de indicadores que permitan evaluar, en un futuro, los efectos colaterales de este tipo de innovación educativa.

REFERENTES CONCEPTUALES

Analizar el conocimiento de las familias sobre innovaciones educativas se reconoce como un aspecto relevante dado, que impacta positivamente en la inclusión y en el rendimiento escolar de los estudiantes (Hernández-Prados et al., 2023). Se entiende por conocimiento la información que las familias poseen sobre las metodologías educativas implementadas en los centros escolares (Riera-Jaume et al., 2022).

La familiarización con estas innovaciones es fundamental, ya que contribuye a su legitimación y fortalece las relaciones entre la familia y la escuela. Por el contrario, la falta de información puede llevar a que las familias prioricen únicamente el rendimiento académico, ignorando la importancia del proceso educativo y su impacto en el aprendizaje integral de los estudiantes (Martínez-Mairales et al., 2022). Investigaciones han evidenciado que las familias tienden a respaldar innovaciones centradas en el aprendizaje activo, como las tutorías entre pares, siempre que sean comunicadas de manera clara y transparente (Riera-Jaume et al., 2022). Sin embargo, es crucial que las escuelas mantengan una estrategia de comunicación continua que refuerce la percepción positiva inicial, ya que a largo plazo pueden surgir dudas sobre la efectividad de estas metodologías, su impacto en el desarrollo cognitivo y el énfasis que las familias les otorgan en el rendimiento escolar (Riera-Jaume et al., 2022; Martínez-Mairales et al., 2022).

Las percepciones y valoraciones de las familias respecto de las innovaciones educativas son determinantes para comprender por qué ciertos cambios son aceptados o rechazados. Estas se construyen, en parte, como resultado de la capacidad de la escuela para proporcionar información y recursos que permitan a las familias comprender la metodología y su valor educativo. El éxito de una innovación educativa depende, en gran medida, de que la comunidad educativa (incluida la familia) se sienta parte integral de este cambio (Riera-Jaume, et al., 2022). La participación de las familias en la implementación de estos programas, particularmente en el caso de las escuelas rurales, no solo aumenta la efectividad del proceso de tutoría, sino que también fortalece las comunidades de aprendizaje y tiene un impacto transformador a nivel personal, familiar y comunitario (Villarreal y Sánchez, 2002).

El concepto de transformaciones producido por la experiencia de TeP ha sido ampliamente desarrollado por Meixi (2017; 2018), quien aborda cómo estas innovaciones pueden reconfigurar las relaciones de poder en el ámbito educativo, fomentar la construcción de nuevas

identidades dentro de las comunidades educativas, extender las tutorías más allá de las aulas hacia otros espacios sociales, y cómo el estudiantado participante impulsa a sus familiares a involucrarse en el proceso de aprendizaje. Desde el punto de vista psicosocial, y al ser la autonomía y el rol activo del estudiante aspectos claves de esta metodología activa, las tutorías pueden influir positivamente en cómo las familias ven a sus hijos/as y su educación. Esto brinda una oportunidad para desarrollar relaciones más horizontales y colaborativas entre la escuela y las familias (Meixi, 2017; 2018).

Desde una perspectiva ecosistémica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 2005), se postula, además, que el curso de la biografía personal y educacional de niños, niñas y jóvenes se ve marcado por influencias que se construyen y conectan entre ámbitos sociales diferentes; es decir, que los procesos interaccionales próximos que se despliegan a nivel diádico (como es lo que ocurre en las experiencias entre pares de estudiantes en aula) se conectan con intereses, necesidades, posibilidades, decisiones y acciones que se producen en otros ámbitos de participación del estudiantado (familias, territorios, entre otros). Según este enfoque, entonces, los conocimientos, valoraciones y prácticas que se despliegan en las experiencias diádicas, como son las TeP en el aula, atravesarán y afectarán, inevitablemente, la naturaleza del vínculo, el tipo de actividades, la observación y retroalimentaciones de actitudes y comportamientos que se produzcan en el entorno familiar inmediato, y viceversa.

Otros autores, como Fullan (2007), subrayan la importancia de involucrar a toda la comunidad educativa para asegurar el éxito y la permanencia de las innovaciones pedagógicas. Si el interés es consolidar proyectos y fomentar sustentabilidad, entonces se hace necesario un impulso que convoque a toda la comunidad educativa (Riera-Jaume et al., 2022). De este modo, cualquier proceso de mejora debiera considerar la participación de las familias dentro de sus componentes.

ANTECEDENTES DEL PROGRAMA TEP IMPLEMENTADO EN LAS ESCUELAS RURALES DE NICARAGUA

El programa TeP que se implementó en Nicaragua, en el contexto del cual se realizó esta investigación, surge de una colaboración internacional en educación promovida por la Alianza Global para la Educación (GPE) y el programa KIX, que impulsa el intercambio de experiencias para mejorar la educación de manera inclusiva y equitativa. A partir de esta alianza, la Fundación Educación 2020 junto con la Fundación Co-Crecer se hacen cargo de coordinar el proyecto, con financiamiento del International Development Research Center (IDRC). Para estos efectos, se optó por un modelo de “tutoría de rol recíproco”, en la que el estudiantado alterna el rol de tutor y tutorado (SUMMA, 2025).

Teóricamente inspirados por la pedagogía crítica y el aprendizaje dialógico propuesto por Pablo Freire (1970), esta metodología considera los siguientes componentes (Educación 2020, 2022): 1) Formación de docentes por monitores especialmente capacitados en la metodología y elaboración de un catálogo de temáticas relacionadas con la tradición cultural de las comunidades (mitos, leyendas, cuentos locales) y las particularidades medioambientales del territorio, entre otras; 2) Implementación de las tutorías con temáticas de interés para los estudiantes; 3) Demostraciones públicas del conocimiento construido; 4) Puesta en práctica de lo aprendido desde el rol de tutor/a; 5) Invitación a todos los actores de una comunidad a formar parte de la experiencia. El programa tiene como objetivo mejorar el desempeño académico en áreas clave del currículo, como matemáticas y comprensión lectora, a partir del fomento del aprendizaje autónomo y colaborativo entre estudiantes; y fortalecer el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, comunicativas, de liderazgo y trabajo en equipo entre el estudiantado. En este contexto, se busca que los estudiantes aprendan unos de otros, favoreciendo su protagonismo en el proceso educativo y fortaleciendo las redes de aprendizaje comunitario.

En el caso de Nicaragua, el programa solo incluyó los cuatro primeros componentes: formación de docentes, implementación de las tutorías, demostraciones públicas y puesta en práctica por parte de los/as tutores/as. La participación de las familias no formó parte de los objetivos de la experiencia implementada en las escuelas rurales de Nicaragua; solo fueron convocadas por los docentes para asistir como audiencia en los momentos en que sus hijos e hijas realizaban las demostraciones públicas.

Los responsables directos de la implementación fueron los docentes de cada escuela, quienes recibieron capacitación acerca de la metodología por los equipos de Educación 2020 y Co-Crecer. Los primeros tutores fueron estudiantes con buen desempeño académico y/o habilidades comunicativas destacadas. Los/as tutorados/as fueron compañeros/as de aula que presentaban dificultades académicas. Las tutorías se inician con temáticas predefinidas por los docentes, quienes supervisan el proceso y llevan un registro detallado del progreso. Una vez realizadas, se pasa a un segundo momento en el que se alternan los roles entre los estudiantes participantes, eligiendo, dentro de las opciones del programa, temáticas de su interés. Los tutorados exponen lo aprendido en presentaciones públicas, demostrando su dominio del contenido mediante explicaciones claras y razonadas. Este acto es similar a un examen oral y fomenta la confianza y el sentido de logro. Las demostraciones públicas se convierten en eventos comunitarios en los cuales las familias y otros estudiantes celebran los logros académicos. Al concluir el proceso, los tutorados pueden asumir el rol de tutores/as, prolongando la dinámica del aprendizaje colaborativo.

Nicaragua enfrenta importantes retos en cobertura, calidad e inclusión educativa, especialmente en zonas rurales donde las tasas de retención escolar son bajas y los resultados en lectura, matemáticas y ciencias, limitados (UNICEF, 2015; UNESCO, 2021). Cerca de un 40% de la población vive en sectores rurales y casi el 80% de las escuelas se ubican en territorios que se caracterizan por el aislamiento y la baja conectividad digital, lo cual limita el acceso a servicios básicos y condiciones educativas e infraestructura escolar de calidad.

Estas circunstancias favorecen el ausentismo escolar y la deserción, y perjudican las condiciones de aprendizaje (Fundación SURA, 2018).

MÉTODO

Para dar cumplimiento al objetivo de analizar el conocimiento, las valoraciones y las transformaciones percibidas por las familias de niños/as participantes de un programa de tutoría implementado en escuelas rurales de Nicaragua, se ha optado por un abordaje metodológico de carácter interpretativo a partir de un estudio cualitativo, de tipo descriptivo y exploratorio (Creswell, 2013). El propósito final es comprender las construcciones subjetivas de madres/padres que se desplegaron durante la implementación del programa (Flick, 2007).

Participantes

En consideración al carácter exploratorio del estudio y las características del territorio donde se realizó la investigación, se optó por un muestreo por conveniencia, respetando el principio fundamental de la voluntariedad de participar en la investigación (Salinas, 2010). Así, del universo total de escuelas rurales nicaragüenses donde se implementó el programa TeP (40 escuelas), consintieron en participar 9 (1 escuela unidocente y 8 multigrado). La convocatoria se realizó solo a las familias del estudiantado participante en el programa TeP. La muestra aceptante fue de 42 madres y 11 padres (a los que, con fines heurísticos, en adelante llamaremos familias) de estudiantes de 11 a 12 años de edad que cursaban entre 4.º y 6.º grado de enseñanza básica (total: 53 personas). Tal como consta en la Tabla 1, el promedio de edad fue de 36,9 años (2 personas no entregan la información) y con un promedio de 1,6 hijos (4 personas no entregan la información).

Tabla 1
Caracterización y distribución de los participantes por escuela

ID	Sexo M = mujer H = hombre	Promedio de edad de los participantes (en años)	Promedio de hijos/as con quienes residen
Escuela 1	7M; 1H	36,1	2,8
Escuela 2	2M; 1H	41,3	2,5
Escuela 3	6M	31,1	1
Escuela 4	3M; 3H	42	1,3
Escuela 5	4M; 1H	38,6	1,2
Escuela 6	2M; 2H	3,1	1,5
Escuela 7	4M; 3H	36.2	1.8
Escuela 8	9M	35,7	1
Escuela 9	5M	40.4	1.6
Total: 9 escuelas	Total: 53 participantes	36,9 años*	1,6 hijos/as**

*2 personas sin información

**4 personas sin información

Fuente: Elaboración propia.

Técnica de producción de la información

El estudio utilizó la técnica de grupos de discusión. Esta técnica es considerada útil para la exploración de la “lectura” que un grupo de sujetos, colectivo o comunidad hace de una experiencia, desde su propia perspectiva. Siguiendo a Canales (2006), “Lo que manda entonces es la propuesta de una interpretación común, como significado compartido por los hablantes” (p. 269). El grupo de discusión puede estar constituido por un rango de entre 3 a 12 personas (Ballestín y Fàbregues, 2018). Este desbalance numérico entre una escuela y otra responde a que solo se pudo realizar una convocatoria a participar del estudio en cada establecimiento educativo. De este modo, hubo

escuelas en las que asistieron tres familias y en otras se logró más asistencia. Esta limitación se explica por las restricciones presupuestarias para que los equipos de investigadores/as pudiesen hacer entrevistas domiciliarias; escuelas situadas en zonas geográficas de difícil acceso y una época del año de fuertes lluvias y huracanes que limitó las posibilidades de hacer más de una visita de los investigadores/as por escuela y, por ende, hacer más de una convocatoria a las familias para participar en esta investigación y acrecentar, así, el número de participantes por establecimiento educativo. La moderación de los grupos de discusión estuvo a cargo de tres investigadores/as de dos universidades: un psicólogo y dos antropólogos con experiencia en el diseño e implementación de este tipo de técnica. La moderación se realizó en parejas, mediante una dinámica en que uno dirigió y el otro iba tomando notas.

Se realizaron 9 grupos de discusión (uno por escuela) durante el mes de octubre del año 2022. La duración promedio fue de 30 minutos, aproximadamente, con el grupo de menor duración de 13 minutos y el de mayor duración de 42 minutos. Estos grupos se desarrollaron a partir de un conjunto de preguntas que sirvieron de guía y estímulo inicial para la discusión. Las preguntas se construyeron a partir de los tópicos considerados en los objetivos del estudio y la literatura teórico-empírica revisada; a saber: *¿Qué saben ustedes del programa de tutoría entre pares? ¿Cuál es su opinión al respecto? ¿Qué valoran del proyecto? ¿Qué cambios han observado durante la implementación del programa? ¿Cómo han participado las familias en este programa?*

Procedimiento

Para garantizar el máximo rigor ético y metodológico en el proceso de producción de la data, se decidió elaborar un protocolo con criterios metodológicos y éticos que se utilizó como guía y material de apoyo para la capacitación de los/as facilitadores/as en estrategias de convocatoria y conducción de los grupos. La muestra quedó

finalmente conformada a partir del consentimiento informado y escrito de los participantes.

La convocatoria se realizó con la ayuda inicial de los directores y docentes de las escuelas que aceptaron participar en esta investigación durante la implementación del programa. Con la correspondiente autorización firmada por las direcciones de las escuelas para la realización de los grupos de discusión, se procedió a contactar a los docentes de los cursos en los que se implementó el proyecto, para solicitar su colaboración en la convocatoria. Esta colaboración consistió en que un integrante del equipo de investigación y/o los docentes de los cursos de interés explicaran en los encuentros presenciales con apoderados, ya programados por las escuelas, el contexto, objetivos y procedimiento de la presente investigación. Esta convocatoria fue complementada con mensajes enviados vía grupos de WhatsApp y llamados telefónicos personales a aquellos/as madres/padres de quienes se conocía su contacto telefónico. Esta fase fue supervisada personalmente en terreno por un integrante del equipo de investigación. Las autorizaciones y consentimientos fueron visados por el Comité de Ética de la Universidad. Las sesiones fueron grabadas y transcritas de manera literal para su posterior análisis. Cada grupo fue identificado con la palabra Escuela y un número para su diferenciación (ver Tabla 1).

Método de análisis (TF + AE)

Los datos fueron tratados mediante el análisis de contenido interpretativo (Mayring, 2014). Este es un enfoque metodológicamente secuenciado que se utiliza para analizar textos situados en contextos comunicativos particulares. Este método sigue las reglas de la comparación constante para identificar y categorizar conjuntos de significados, detectar contenidos manifiestos y latentes, y establecer asociaciones entre estos contenidos y vincularlos con las categorías conceptuales deductivas (ver Tabla 2) que se encuentran en el cuerpo de conocimiento teórico disponible (Cáceres, 2008). Se tuvo especial cuidado en dejar campos

abiertos para facilitar la inclusión de temas que surgieran durante el análisis. Este proceso de codificación de los datos se complementó con la selección de citas que se consideraron significativas para ilustrar las relaciones categoriales construidas. Las interpretaciones se infirieron mediante el contraste sistemático de categorías construidas a partir de los datos, los objetivos del estudio, los lineamientos teóricos recopilados a partir de la literatura revisada, las reglas de análisis y los supuestos de los investigadores (Cáceres, 2008).

Todo el trabajo de codificación y análisis interpretativo se trianguló entre los/as investigadores/as con base en los principios de fiabilidad de la investigación interpretativa. La triangulación del investigador se refiere a la validación del análisis e interpretación de los datos a partir de la comparación de la información producida por varios investigadores participantes en la investigación (Mucchielli, 2001).

Tabla 2
Categorías deductivas y emergentes

Objetivos específicos	Categorías deductivas (dimensión)	Subdimensión	Categorías emergentes (dimensión)	Subdimensión
	Información	Recibida		
		Sin información		
	Tipo de información recibida	Objetivo TeP		
		Metodología TeP		
Conocimiento			Fuente de información	Docentes
				Hijos/as
				Otros apoderados
				Otro
Valoraciones	Impacto TeP	En desarrollo y aprendizaje de los/as hijos/as		
	Sentimiento de ser partícipe	De una innovación educativa implementada en la escuela		

Transformaciones percibidas	Percepción capacidades de los/as hijos/as	
	Percepción valor educativo de innovaciones pedagógicas en la escuela	
	Involucramiento de las familias en actividades de las TeP en el hogar	
		Conversaciones parento- filiales
		Contenido (temáticas disciplinares)

RESULTADOS

Los resultados de la investigación han permitido reconstruir el conocimiento, las valoraciones y las transformaciones percibidas por las familias de niños/as que participaron en el programa TeP en escuelas rurales de Nicaragua. Este apartado comienza abordando el primer objetivo específico de la investigación, a saber, analizar el conocimiento de familias nicaragüenses acerca de la implementación de las TeP en las escuelas de sus hijos e hijas. En segundo lugar, el objetivo de analizar las valoraciones construidas para, finalmente, identificar las transformaciones percibidas a lo largo de la experiencia vivida por sus hijos e hijas.

Los/as hijos/as como principal fuente de información de las innovaciones pedagógicas en las escuelas rurales participantes

En términos de información acerca del programa, el análisis de los relatos devela que en la mayoría de los grupos hay conocimiento de

los objetivos y metodología de las TeP que se están implementando en las escuelas. Algunas familias utilizan un vocabulario más técnico que otras, pero, en general, parece haber comprensión del sentido y beneficios de las TeP para el desarrollo y aprendizaje del estudiantado. A este respecto, se reconocen conceptos que son coherentes con los propósitos centrales que se han planteado las TeP en Nicaragua (Educación 2020; 2022). Así lo expresan estos participantes:

Es un proceso de acompañamiento personalizado que tiene como objetivo mejorar el rendimiento escolar, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio y trabajo para evitar... el rechazo y el abandono escolar. (Escuela 1, R11)

Que se basa dicen en la matemática cotidiana, cuentos cortos dice, el padre sol si no me equivoco y madre luna, pero sí en eso, que vienen y que entre todos están capacitados y el que vinieron de parte de Chile para saber qué es la tutoría. (Escuela 7, R10)

La mayoría de los/as participantes reporta información relativa a la especificidad dialógica y participativa que caracteriza el método, reconociendo algunas etapas centrales como es la definición de temas de interés del estudiantado, el uso de las preguntas y las demostraciones públicas:

Considerando que el niño debe ser responsable, me ha comentado que han trabajado entre pares una forma de trabajar las diferentes asignaturas en las que posiblemente tengan dificultades (...) no en un método de que el estudiante tutor le va a enseñar exactamente lo que tiene que realizar, sino que por medio de preguntas van interactuando y de esa forma van trabajando las diferentes áreas por actividades que realizan. (Escuela 7, R12)

Bueno, yo tengo entendido que ellos hacen una tutoría. Los niños buscan un tema... en este tema ellos van, hacen análisis, comprensión y se van preparando, digamos que si mi hija hizo una tutoría a otro niño, este niño luego se va a preparar para hacer la réplica con otro niño. (Escuela 8, R10)

Estos testimonios no evidencian que haya una comprensión acabada del programa, no obstante advertir beneficios de este tipo de innovación. Así, hay participantes que reportan dificultades para entender algunos conceptos utilizados en el programa, como se advierte en el siguiente relato:

Sí, es importante porque parece que los niños como que agarran más confianza de, de compartir las enseñanzas entre unos y otros y... y aprenden más. Claro, a uno, por lo menos a mí, me dicen de tutorías, no entiendo porque yo no fui estudiado, porque hay cosas que son modernas, uno no sabe el significado del estudio, del tecnicismo. (Escuela 4, R17)

Es en este punto que pareció interesante construir una nueva categoría como es *fuentes de información del programa*. A este respecto, se advierte que para un gran número de participantes la fuente principal fueron los propios hijos/as involucrados en el programa: “Bueno, este, mi hija, a mí me contó que de parte de sexto grado llegaron a la sección de ella para participar” (Escuela 5, R9); “Sí. Me llega platicando cuando le enseñan los profesores y él lo comparte con los demás, lo que va aprendiendo. Lo he visto bonito y ha aprendido” (Escuela 4, R 21).

En segundo lugar, y como lo señala la participante siguiente, aparecen los docentes. Aprovechando las reuniones de apoderados institucionalizadas, algunos docentes toman la iniciativa de informar objetivos y metodología de las TeP que se implementarán en las aulas: “El profesor nos llama para que vengamos nosotros a las reuniones y explicarnos qué está pasando. Sí, para que nosotros escuchemos todo” (Escuela 4, R32).

No obstante, y siguiendo lo que señalaban Rincón-Gallardo (2012) y el estudio de CENTRE UC (2019), esta práctica parece depender más de la iniciativa personal del profesorado que de una política institucional. Este antecedente va en línea también con lo observado en otras experiencias de tutoría entre pares en Centroamérica (José y Baptis, 2019). Solo una minoría de los participantes menciona al director como fuente:

Eh... yo me di cuenta por el director que me mandó un mensaje y luego yo vine, eh... Hablé con la profesora. Me dijo que sí, que la niña, y el día que la niña tuvo la tutoría y a mí me llamaron por teléfono que la niña iba a salir un poco tarde, que la viniera a recoger más tarde y así la niña me comentó, y ahí fue donde me di cuenta, porque ya empezó a explicarme y a decirme las cosas. (Escuela 8, R39)

En un único establecimiento (escuela 5) se hizo referencia a una diversidad de fuentes que operaban en forma simultánea la información que transmitían los hijos e hijas, a saber, asistir al colegio a observar cómo se desarrollaba la iniciativa en el aula; escuchar lo que comunicaban los docentes en las reuniones de apoderados y “por mensajes por un grupo en el colegio” (que suponemos de apoderados):

por nuestros hijos, ellos nos contaron la actividad que estaba haciendo el colegio, las tutorías, entonces ahí fuimos nosotros viendo que se están, que estamos, y en las reuniones y por mensajes por un grupo en el colegio, que hay prácticamente por los niños o los maestros. (Escuela 5, R16)

Este antecedente sustenta la hipótesis ecosistémica de que, no obstante que las TeP hayan tendido a ser consideradas de responsabilidad de la escuela, existe una interconexión inevitable entre las experiencias vividas en el aula y el hogar. Esta conexión, mediada por los niños y niñas, se alinea con lo que Bronfenbrenner (2005) denomina la transición ecológica entre escuelas y familias, en la que la comunicación parento-filial configura un mecanismo central para la construcción de significados de lo vivido en otros espacios sociales, los cuales marcarán, a su vez, el curso del aprendizaje y el desarrollo educativo.

La comunicación entre familias y docentes como oportunidad de participación de las familias en los procesos de innovación pedagógica de las escuelas

El segundo objetivo que se planteó en esta investigación fue analizar las valoraciones de las familias que iban emergiendo a partir del conocimiento de la experiencia de TeP vivida por los hijos/as en

sus escuelas. A este respecto, y en correspondencia con lo reportado por investigaciones en otros continentes, la voz mayoritaria es de valoración de los beneficios que este tipo de innovación trae consigo en favor del desarrollo personal de los estudiantes (Hidayat et al., 2023; Manubey, et al., 2021; SUMMA, 2025; Thurston et al., 2021). En varios grupos se destaca la constatación de cambios graduales en estos últimos, relacionados con actitudes, confianza personal, curiosidad e interés por el saber. También se reporta un mejoramiento de las relaciones entre pares:

Igual a mí, ya ha hecho tres ella, se siente contenta, dice, alegre porque le enseña otros niños y los otros niños aprenden y me parece bien, me gusta, ella ha aprendido a desarrollarse bien, le ayuda en sus notas, todo, se siente con más con confianza (R18)

Cuando por ejemplo se hacen estos métodos, porque este es un método, entonces prácticamente los niños se motivan: uno, porque se motivan ellos mismos, porque se sienten capaces de realizar tareas más más grandes, porque ya un niño que está ayudándole otro niño, ellos se sienten con capacidad de enseñarle a otro niño, y también, segundo: ayudan al niño que... sé que tiene menos por decir, va un poco más bajo con sus calificaciones, entonces este niño que sabe más apoya al otro niño. Entonces sí sería bonito, verdad que esto se esté dando con más constante ya, si ya han hecho tres veces sean más. (Escuela 8, R26)

Otros participantes valoran particularmente reuniones en las que los docentes van explicando a las familias en qué consisten las TeP, ya que esto les ha permitido comprender mejor las características de la educación escolar hoy. Esta valoración se fundamenta centralmente en que se trata de una oportunidad para aprender del proyecto y acceder a información académica y personal de los hijos e hijas útil para el apoyo familiar desde el hogar. La comunicación entre familia y escuela es una condición que posibilita la presencia y el involucramiento de las familias, desde el hogar y en la escuela, con los procesos de innovación que allí se desarrollan:

También como intercambio entre la maestra-padre, porque sinceramente habemos padres que no entendemos mucho; nos pasaron una forma que es distinta a la de hoy en día, me parece estuviéramos ahí casi igual los niños (Escuela 7, R33)

Como lo señalan Riera-Jaume et al. (2022) y Martínez-Mairales et al. (2022), estas opiniones son cruciales para entender la disposición de las familias de niños y niñas participantes hacia las TeP. También destacan la importancia de cómo la comunicación escolar juega un papel fundamental en mantener las valoraciones positivas a largo plazo, especialmente cuando pueden surgir dudas sobre la efectividad de las innovaciones y su impacto en el desarrollo de los estudiantes.

Los sentimientos de autoeficacia y disposición a aprender de los/as hijos/as irradian las conversaciones parento-filiales de enriquecimiento cultural para las familias

Finalmente, esta investigación buscó explorar las transformaciones percibidas por las familias a raíz de las TeP. Tal como se mencionaba en el acápite de valoraciones, las familias advierten cambios en los sentimientos de autoeficacia y la disposición de sus hijos/as hacia el aprendizaje escolar:

Bueno, igual mi niña me comentó también que ellos tuvieron una tutoría en la cual ellos este... Entonces ella prácticamente ha venido agarrando, incluso dice “estoy capaz de enseñarle a otro niño, me siento capaz” y a mí me encanta, pues, porque mi hija aprende más y la miro que se realiza más. Es una niña más inteligente, más interactiva, más con otras expectativas, más como ligera, más influyente para ella. (Escuela 8, R19)

Entre las categorías emergentes, y en línea con lo planteado por Avilés y Lydie (2022), el análisis sugiere que el hecho de que los/as hijos/as transmitan información de lo vivido en las tutorías entre pares a sus familias configura una experiencia de aprendizaje para otros integrantes de las familias. Las conversaciones parento-filiales comienzan a enriquecerse con el conocimiento de las asignaturas

vinculadas a las temáticas abordadas por las TeP. Como se comenta en el grupo de discusión de la escuela 1, el proyecto es percibido como una oportunidad de enriquecimiento cultural también para las familias:

Porque yo digo que por medio de lo que ellos estudian uno aprende, porque también desarrolla uno la habilidad de la mente, vocabulario, significado, por lo menos buscar las palabras para comprenderlas y decírselas a otros y uno aprende. Lo que van aprendiendo uno aprende, lo que el niño aprende uno aprende, y así uno va desarrollándose, y busca cómo desarrollar la manera de cómo hablar y expresarse con la otra persona (R36). No le ayuda solo a nuestros hijos, sino que a nosotros también, para no quedar estancados, seguir adelante y poder ayudarles a ellos. (Escuela 1, R77)

Tengo que prepararme, sí. Y a veces se abre, en la familia, se abren conversaciones, se abre un diálogo, se debate, se debaten; ahora, hasta que sea una palabra, se debate, para ir buscando el desarrollo y para buscarle el significado a cada cosa de cada proyecto. (Escuela 4, R50).

De este modo, y tal como ya lo planteaban De Ávila Aguilar et al. (2022) y Cámara y colaboradores (2018), la participación de niños y niñas en esta experiencia se activa en favor de la colaboración en búsqueda de información en diccionarios, mejora en la percepción de capacidades de los/as hijos/as, y estímulo y refuerzo a sus capacidades de aprendizaje. Todas, prácticas de involucramiento parental que han sido destacadas como de las más relevantes para la optimización del desarrollo y el aprendizaje escolar infantil (Jeynes, 2017).

En términos generales, los participantes manifiestan el deseo de que se replique la experiencia y se amplíe a más estudiantes de otras escuelas. Incluso, y aunque aparece como una voz minoritaria, algunos participantes plantean el interés de participar en la experiencia como tutor/a a la par con sus hijos e hijas, como se señala en la cita siguiente: “Sería bonito participar con ellos también, para así tener más abierta nuestra mente, y activarnos más” (Escuela 9, R20).

Seguir trabajando y seguir implementando nuevas acciones que incluyan a los padres, también a los docentes, y seguir trabajando con los estudiantes de una forma positiva para que ellos ya tengan un interés para seguir trabajando, y que esto llegue no solamente a ellos como estudiantes, sino que llegue a más estudiantes, a más familias, hasta a toda la comunidad. (Escuela 7, R61)

CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue analizar el efecto de irradiación a partir del conocimiento, las valoraciones y las transformaciones percibidas por las familias de niños y niñas que participaron en un programa de tutoría entre pares en escuelas rurales de Nicaragua. Uno de los principales hallazgos es que, aunque el programa TeP se desarrolla principalmente en las aulas y no contempla explícitamente la participación de las familias, la información que los hijos e hijas llevan al hogar sobre su experiencia escolar genera interés y valoración por parte de las familias hacia una innovación que transforma por completo los modos de enseñanza-aprendizaje conocidos por los participantes. Las estrategias metodológicas basadas en la horizontalidad y la autonomía de la infancia están lejos de los modos tradicionales en que se educa al estudiantado que asiste a escuelas rurales de ese país (Educación 2020, 2022).

Un segundo hallazgo es la transformación de la perspectiva que se produce en las familias, una vez que advierten la motivación, los cambios actitudinales y el liderazgo en los hijos/as. Estas constataciones mejoran la percepción de sus capacidades personales y académicas e irradian las conversaciones parento-filiales de conocimiento vinculado a las temáticas que se abordan en las asignaturas donde las TeP tienen lugar. La percepción de cambios en los/as hijos/as impacta el interés de las familias por participar en los conocimientos adquiridos por estos. Esto confirma el supuesto inicial de la investigación: el conocimiento de las familias sobre la experiencia de TeP genera

disposiciones favorables hacia esta innovación educativa y contribuye al fortalecimiento de la comunicación parento-filial (De Ávila Aguilar et al., 2022). Se trata de un hallazgo relevante de ser considerado ya que, por lo general, los adultos de estas escuelas suelen tener bajo nivel de escolaridad. Considerado el contexto territorial de aislamiento en el que viven, sentirse motivados a compartir conocimiento con sus hijos/as configura una oportunidad de enriquecimiento cultural.

Llama la atención la precisión del conocimiento sobre las TeP que se reporta en gran parte de los grupos. Esto, porque no se hace mención a alguna actividad institucional más formal de la escuela en la que se entregue y/o se discuta la iniciativa, sus objetivos, metodología, cobertura, etcétera. Son los/as hijos/as las fuentes principales de información (y algunos docentes a título personal). Sería interesante, en futuras investigaciones, realizar estudios etnográficos orientados a registrar con más detalle el proceso que se construye entre la introducción de las innovaciones en las escuelas y el tipo de involucramiento parental mediado por el estudiantado que oficia de tutor/a en la experiencia. El tipo de información transmitida por los niños y niñas a sus familias podría ser integrado como un criterio de evaluación del impacto del programa en otras esferas tan significativas para el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas, como son sus familias (Epstein, 2010).

En la misma línea de lo planteado por Juárez Bolaños y Lara Corro (2018), y más allá de las coacciones que ejercen el clima y la precariedad de acceso y movilidad terrestre entre escuelas y hogares que caracteriza las zonas rurales de Nicaragua, la participación de las familias (incluso como tutores/as) es deseada por muchos de los participantes en esta investigación. Se visualiza esta participación como una oportunidad de actualización de conocimiento y activación personal. Los propios entrevistados señalan que la coacción multidimensional en la que viven es subsanable en la medida que sientan acogida y obtengan información detallada de las innovaciones de parte de las escuelas; en particular, del profesorado. La comunicación entre familias-escuela compromete el tipo de participación e involucramiento de las familias

en los procesos de escolarización e innovaciones que se desarrollen desde las escuelas en este campo.

Es importante recordar que la tutoría entre pares se apoya en un enfoque crítico de educación orientado a promover transformación social. La transformación social requiere, en primera instancia, de la ampliación de códigos culturales y la toma de conciencia de las necesidades personales y familiares de los individuos, pero también de las locales y comunitarias. Si bien considera la acción individual, también exige, siguiendo a Montero (2009), formas participativas que permitan intervenir en la comunidad, generar conciencia sobre la propia situación y condición, y fortalecer la capacidad de influir en la toma de decisiones (como, por ejemplo, en la distribución de recursos). El proyecto TeP implementado en las escuelas rurales de Nicaragua parece haber abierto una puerta a la toma de conciencia (al menos en algunos participantes) y disposición para ir más allá, y “activarse” para avanzar hacia el propio desarrollo cognitivo-cultural (Juárez Bolaños y Lara Corro, 2018). De este modo, y no obstante que el proyecto TeP no considera la participación de las familias como objetivo ni como un componente pedagógico, sí parece generar un impacto familiar no lineal, como señalaría Portes (2000). Esto ocurre en la medida en que no solo los hijos e hijas, sino también las familias, se benefician al enriquecer su capital cultural, tomar conciencia de sus necesidades y mostrarse abiertas al cambio. En suma, contribuye a fortalecer comunidades de aprendizaje con un interesante efecto transformador a nivel personal y familiar (Villarroel y Sánchez, 2002).

Este hallazgo plantea la hipótesis del potencial efecto de irradiación que tienen las TeP para el enriquecimiento cultural intergeneracional. Como lo sugiere Meixi (2022), las tutoría entre pares tienen un poder sanador para las relaciones y capacidad de transformar tanto a la persona como al tejido social en el que está inmersa.

Finalmente, y sumándonos a lo planteado por Riera-Jaume y colaboradores. (2022): “El éxito de un proceso de innovación educativa depende en buena parte de que toda la comunidad

pedagógica se sienta parte integrante del cambio, y a menudo las familias participan poco en estos procesos”. Los resultados obtenidos en esta investigación sugieren la necesidad de seguir analizando los factores en juego y definir formas de participación que optimicen el impacto en aprendizaje y desarrollo personal de niños y niñas, y amplifiquen la irradiación de sus beneficios también a las familias. Esto cobra particular importancia en el caso de las familias residentes en zonas rurales, las que tienden a presentar más rezago educacional si se las compara con familias de zonas urbanas (UNICEF, 2015; UNESCO, 2021).

Desde el punto de vista metodológico, es importante dejar consignado que el criterio de inclusión de las personas involucradas en esta investigación fue la autoselección de los participantes del proyecto en las escuelas. Se mantiene la interrogante respecto del conocimiento, valoraciones y transformaciones percibidas de aquellas familias de las otras 31 escuelas en las cuales se implementó el programa, pero que no aceptaron participar en esta investigación. Este vacío de conocimiento invita a seguir indagando en esta área en las escuelas rurales de Nicaragua y otros países de la región en los que se implemente este programa.

REFERENCIAS

- Angelucci, M. y Di Maro, V. (2016). Programme evaluation and spillover effects. *Journal of Development Effectiveness*, 8(1), 22-43. <https://doi.org/10.1080/19439342.2015.1033441>
- Bagley, C., Beach, D., Fargas-Malet, M. y Vigo-Arazola, B. (2024). Troubling rurality and rural schooling: a qualitative meta-synthesis of research in rural schools in three European national school systems. *Critical Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2433025>
- Ballestín, B. y Fábregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.

- Borgonovi, F. y Montt G. (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. *OECD Education Working Papers*, (73), 1-164. <https://doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Cámara, G., Rincón Gallardo, S., López, D., Domínguez, E. y Castillo, A. (2004). *Comunidades de aprendizaje: Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. Siglo XXI Editores.
- Cámara, G., Castillo, A., De Ávila, A., Méndez, E., Morales, E. y Salas, E. (2018). *Tutoría y comunidad de aprendizaje en escuelas públicas multigrado (1997–2018)*. Aprender con Interés A.C. 14-18.
- Canales Cerón, M. C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM Ediciones.
- Centre UC. (2019). *Informe de evaluación de resultados del proyecto RED 50*. Centre UC.
- Correa, M. y Rostagno, M. (2020). *Tutorías entre pares en Honduras y Nicaragua: Factores principales que permiten la incorporación de la innovación educativa y multiculturalismo en escuelas rurales*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications Ltd.
- De Ávila Aguilar, Á., Rochin Berumen, F. L. y Rodríguez Tenorio, D. (2022). Relación tutora en telesecundarias de Tlaltenango, Zacatecas. *FILHA*, 17(27), 1–18. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/2994>
- Educación 2020. (2017, abril). *Experiencia mexicana: Redes de tutoría*. https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2017/04/redes_de_tutoria.pdf
- Educación 2020. (2022). Tutoría entre pares de América: Marco conceptual [manuscrito].

- Elmore, R. F. (2016). Reflexiones sobre la contribución de la tutoría al futuro del aprendizaje. *Educa UMCH*, (7), 97-110.
- Epstein, J. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva Editorial.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teacher College Press.
- Fundación S.U.R.A. (2024). *Aprender es más: Hacer realidad el derecho a la educación en América Latina*. Fundación Empresarios por la Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17196>
- Hernández-Prados, M. A., Gomariz Vicente, G. V., García Sanz, M. P. y Parra Martínez, J. (2023). Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista de Educación*, 1(402), 1-28. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-593>
- Hidayat, R., Nasir, N., Fadzli, S. A. M., Rusli, N. S., Kamaruzzaman, N. N., Yii Zi Sheng, V. y Shukeri, A. S. (2023). Peer tutoring learning strategies in mathematics subjects: Systematic literature review. *European Journal of Educational Research*, 12(3). <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.3.1409>
- Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. *Education and Urban Society*, 49(1), 4-28. <https://doi.org/10.1177/0013124516630596>
- José, J. y Baptis, I. (2019). *Participación de padres de familia en el proceso de enseñanza- aprendizaje, 1.º grado Escuela Wawa Bar 2018*. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense Uraccan Bilwi.
- Juárez Bolaños, D. y Lara Corro, E. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante comunidades de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (31), 149-164. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.009>

- Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y El Caribe [SUMMA]. *Plataforma de Prácticas Educativas Efectivas*. <https://practicasefectivas.summaedu.org/public/strands.php>
- Manubey, J., Batlolona, J. R. y Leasa, M. (2021). Peer tutoring analysis in inclusive classes using character education approach. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15(2), 303-311. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v15i2.19190>
- Martínez-Maireles, D., Naranjo Llanos, M. y Tort Bardolet, A. (2022). Aportaciones y dificultades valoradas por las personas participantes en un proceso de innovación educativa: Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 495-512. <https://doi.org/10.6018/rie.465491>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Meixi, Ng. (2016). Desdibujando los límites entre identidades personales y colectivas. La relación tutora en redes de comunidades de práctica para una transformación individual, colectiva y continua. *Didac*, (68), 27-25.
- Meixi, Ng. (2017). Shifting power at school: youth participation in teacher professional learning settings as educational innovation. *International Journal of Innovation in Education*, 4(2-3), 107-125. <https://doi.org/10.1504/IJIIE.2017.088097>
- Meixi, Ng. (2018). The Program for the Improvement of Academic Achievement in México: Tutorial Relationships as an Imposition of Freedom to Transform the Instructional Core. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 394-411. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1453935>
- Meixi, Ng. (2022). Sostener la vida, la tierra y las familias en redes de tutoría. *Decisio*, 56. CREFAL.
- Montero, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Universitas Psychologica*, 8(3), 615-626.
- Moreira, L. S. (2018). Alfabetização do adulto e escolarização de seus. *Pedagogia em Ação, Belo Horizonte*, 10(2), 43-48.

- Moreno-Acero, I. D., Vanegas, C. C., Giraldo-Holguín, R. D. y Valero-Bejarano, A. (2024). Percepciones de las familias campesinas sobre retos, necesidades y expectativas en la educación. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 233-257. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17126>
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos*. Ediciones Síntesis.
- Portes, E. A. O Trabalho escolar das famílias populares. En M. A., Nogueira, G. Romanelli y N. Zago, *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 61-80). Vozes.
- Riera-Jaume, M. A., Ferrer-Ribot, M., Pinya-Medina, C. y Mut-Amengual, B. (2022). La participación de las familias en los procesos de innovación educativa de los centros escolares. *Educar*, 58(1), 255-271. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1346>
- Rincón-Gallardo, S. (2012). La transformación del núcleo pedagógico como fuente de motivación docente en escuelas públicas mexicanas. *Didac*, (59), 30-36.
- Salinas, D. (2010). *¿A cuántos y a quiénes preguntar? Una aproximación al muestreo cuantitativo y cualitativo en investigación social y educacional*. Ediciones Universitaria de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Sanahuja Ribés, A., Moliner García, O. y Moliner Miravet, L. (2022). La tutoría entre iguales como práctica inclusiva en educación primaria: La participación del alumnado y de las familias. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 109-124. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705202200010010>
- Sousa, L. P. y Portes, É. A. (2011). Do lado bom da barreira: trajetórias e estratégias sociais e escolares de Raymundo Augusto da Silva Maia (1900-1990). *Educação em Perspectiva*, 2(2), 302-335. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v2i2.172>
- Thurston, A., Cockerill, M. y Chiang, T. H. (2021). Assessing the differential effects of peer tutoring for tutors and tutees. *Education Sciences*, 11(3), 97. <https://doi.org/10.3390/educsci11030097>

- UNESCO. (2021). *Resultados de logros de aprendizaje y factores asociados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://es.unesco.org/news/resultados-logros-aprendizaje-y-factores-asociados-del-estudio-regional-comparativo>
- UNICEF. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Serie Aprendizajes y Oportunidades. UNICEF.
- Villarroel, G. y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, (28), 123-141. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718->

Fecha de recepción: 2 de diciembre de 2024

Fecha de aceptación: 29 de enero de 2025



Bachilleratos populares: Un análisis genealógico de sus dimensiones de formación¹

Popular baccalaureates: a genealogical analysis of their educational dimensions

Nicolás Felger | Valeria Juliana Rebón

Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente artículo presenta un análisis genealógico de los Bachilleratos Populares desde la tríada derecho-educación-burocracia. Partiendo de estas dimensiones, nos proponemos dar cuenta de los cambios que se producen en el ámbito de la Educación Popular. Complementariamente, se consideran los procesos de territorialización, autogestión e institucionalización que llevan adelante las y los docentes que conforman estos espacios, con el propósito de garantizar derechos que, como se verá a lo largo de las siguientes páginas, trascienden el ámbito educativo y abordan distintas situaciones de vulnerabilidad esenciales para el desarrollo integral de las y los estudiantes.

El análisis que se llevó a cabo será ilustrado tomando como ejemplo al Bachillerato Popular “Puños de Libertad”, estudio en el cual se realizaron

1 Artículo elaborado en el marco del Seminario *La intervención social como proceso histórico*, a cargo del profesor Eduardo Daniel López, correspondiente a la Maestría en Intervención Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Contacto:
nicolasfelger88@gmail.com
valeriajulianarebon@gmail.com

entrevistas al cuerpo docente con el fin de alcanzar un mayor entendimiento de estas realidades que suelen distanciarse de las experiencias educativas tradicionales.

Palabras clave: Bachilleratos Populares, educación popular, educación permanente de jóvenes y adultas/os, derecho a la educación

ABSTRACT

This article offers a genealogical analysis of Popular Baccalaureates based on the triad of law, education, and bureaucracy. Based on these dimensions, we aim to examine different changes taking place in the field of Popular Education. Additionally, we consider the territorialization, self-management, and institutionalization carried out by the teachers who use these spaces to ensure different types of rights that are not only limited to the educational sphere but also helps to palliate various situations of vulnerability that affect the fundamental to the comprehensive development of students.

The entire analysis will be illustrated using the Popular Baccalaureate “Puños de Libertad” as an example, where interviews were conducted with the teaching staff to allow us a better understanding of these realities, which can seem remote from traditional educational experiences.

Keywords: popular baccalaureates, popular education, continuing education for young people and adults, right to education

INTRODUCCIÓN

Con la sanción de la ley 26206, Ley de Educación Nacional (en adelante, LEN), en 2006, se hizo efectiva la obligatoriedad y el derecho de la educación de nivel medio, lo que generó, entre otras consecuencias, un aumento de reclamos sociales al Estado para garantizar el nuevo derecho instituido. Sin embargo, las problemáticas sociales y económicas heredadas de las políticas neoliberales de la década del 90, y que se acentuaron con el estallido de la crisis del 2001, aún se encontraban muy presentes, lo que dificultaba la resolución de los conflictos y la atención de las múltiples necesidades por parte del aparato estatal.

Ante tal situación, diversos sectores de la sociedad civil comenzaron a emerger con prácticas y movimientos que buscaron enfrentar y responder a las demandas presentes en distintos ámbitos de la vida cotidiana. En este clima de época, marcado por la eclosión del modelo de acumulación basado en la valorización financiera, se consolidaron y formaron organizaciones y movimientos como fábricas recuperadas, cooperativas de educadores, agrupaciones de personas desocupadas, sindicatos y organizaciones pertenecientes a universidades públicas, que asumieron la creación de los Bachilleratos Populares (Ampudia y Elisalde, 2015). Estas experiencias educativas adquirieron cada vez más relevancia, ya que emergieron como respuesta a la ausencia de políticas estatales en materia educativa, lo que se reflejó en ausentismo, deserción y repitencia. Su aparición se da en los albores de la *sociedad de derechos* (López, 2020), que supera la concepción de la educación propia de los 90, entendida entonces como un “bien de mercado” (Bernazza, 2013, p. 68).

De esta manera, los Bachilleratos Populares (en adelante, BP) se convierten en espacios de formación impulsados desde la propia sociedad civil, emergiendo con una propuesta educativa alternativa a las instituciones tradicionales que no pudieron —o no supieron— contener a sectores vulnerables afectados por las emergencias socioeconómicas. Estos se desarrollaron dentro de un régimen académico alineado con la Educación Permanente de Jóvenes Adultos/as (en adelante, EPJA), en el cual la “organización curricular e institucional debe estar basada en criterios de flexibilidad y apertura que acrediten saberes y permitan la movilidad laboral” (González Porcella y Pereira, 2016, p. 1538)

En 2004, en un contexto de creciente intervención estatal, nacieron las primeras experiencias de BP, en el marco, como ya se mencionó, de organizaciones que venían llevando a cabo acciones colectivas de resistencia (Wahren, 2020). Entre estas se encontraron el Bachillerato Popular Simón Rodríguez, de la Organización Popular Fogoneros (Tigre), y el Bachillerato Popular de la Industria Metalúrgica y Plástica Argentina (en adelante, IMPA), con sede en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), que pertenecía a la Cooperativa

de Educadores e Investigadores Populares (en adelante, CEIP). Este último fue concebido inicialmente para la formación de los obreros, pero posteriormente se extendió a la comunidad, evidenciando que la actividad social no queda limitada al ámbito laboral, sino que abarca todo el entramado barrial (Ampudia, 2015).

De manera simultánea, conviven distintas posturas en torno a la Educación Popular (en adelante, EP). Por un lado, una posición que concibe la EPJA como una educación compensatoria orientada a disminuir la desigual distribución del conocimiento; y, por otro, enfoques que la consideran parte del mecanismo de reproducción y mantenimiento del sistema de dominación hegemónico, limitado a prácticas y objetivos restringidos a la alfabetización e instrucción (Ampudia, 2007).

De esta forma, la EP marca una ruptura en relación con el sistema educativo dominante, proponiendo una pedagogía crítica, amplia e integral, cuya praxis incluye tanto un “hacer político” como las “prácticas formativas” (Ampudia y Elizalde, 2015).

A partir de estos antecedentes, comienza una expansión de estas instituciones, que no son idénticas ni homogéneas, sino que presentan especificidades acordes con las complejidades y variabilidades de las situaciones de emergencia a las que hacen frente. Dicho de otro modo, ni las realidades sociales ni las crisis económicas son homogéneas, por lo que se configura un universo diverso de BP con sus particularidades, aunque en todos pueden identificarse dimensiones comunes de formación y organización, fundadas en la emancipación, la atención a las necesidades y la lucha por los derechos.

Siguiendo esta línea, con la creación de los BP aparecen problemáticas que requieren de nuevos abordajes teórico-conceptuales para entender estas complejas realidades que están atravesadas por “procesos de exclusión y fragmentación social” (Fontenla, 2020, p. 7). En este sentido, una serie de trabajos resultan insumos teóricos y analíticos pertinentes. Entre estos, las propuestas de Odriozola (2015) y Fontenla (2020), quienes se concentran en los docentes y las tensiones que aparecen en sus prácticas; Gluz et al. (2008) y Palomeque

(2018), que abordan las problemáticas en la oficialización; y López Fittipaldi (2016) y Wahren (2020), que trabajan la conceptualización del movimiento popular. Sin embargo, para una mayor precisión, consideramos necesario descomponer y desestructurar las dimensiones que conforman a los BP, recordando que en este ámbito educativo, atravesado por la vulnerabilidad, comienza a desplegarse una nueva forma de intervención que no depende ya de la acción estatal, sino que “se constituye como un espacio de diálogo, reencuentro entre sujeto y territorio” (Carballeda, 2021, p. 94).

Por lo tanto, dada la complejidad del tema, nos remitiremos a los orígenes de estos movimientos utilizando el análisis genealógico, por medio del cual, “partiendo del presente es posible investigar la constitución de los saberes, los discursos o los dominios de objeto de los que este es heredero” (Arriaga Ornelas, 2008, p. 7). Esta herramienta, ausente en los trabajos previamente mencionados, permite reconstruir, a partir de retazos del pasado, el sentido de la conformación de los BP, la naturaleza de sus problemáticas y el fundamento de sus intervenciones en cada dimensión. Para una mayor precisión, el análisis se aplica a tres dimensiones —identificadas en las entrevistas—, que se inscriben en el marco de la sociedad de derechos y explican las características de formación y organización de los BP: la dimensión de los derechos, la dimensión político-pedagógica y la dimensión burocrática.

La primera se refiere al cumplimiento de la LEN para alcanzar la universalización del derecho a la educación en los grupos sociales históricamente excluidos de los canales educativos tradicionales. La segunda se centra en la propuesta de enseñanza de los BP, entendiendo que se apoyan, principalmente, en postulados de teorías críticas y de la pedagogía de la liberación, recuperando posturas decoloniales como la de Restrepo y Rojas (2010), cuyo objetivo es traer al presente las voces de los sectores marginados para mostrar las relaciones de explotación históricas que se reconfiguran en la vida cotidiana. La tercera dimensión aborda los procesos de oficialización de estos espacios, entendidos como mecanismos administrativos necesarios para el

reconocimiento oficial de los saberes adquiridos y el cumplimiento de las demandas político-culturales. En síntesis, el análisis de tipo genealógico de estas tres dimensiones permite comprender los condicionantes históricos que explican la organización de los BP, siempre en el marco de la sociedad de derechos y como respuesta a demandas específicas de los territorios y sus poblaciones.

Cabe destacar que el análisis de estas instituciones y sus dimensiones parte de la noción de *sujetos colectivos* propuesta por Retamozo y retomada por López, quienes los entienden “como grupos humanos que comparten un común denominador en términos de experiencias y de acción colectiva, pero, como aclara Retamozo, en un plexo estructural determinado” (López, 2018, p. 3). Esto se realizará pensando en el despliegue de acciones de *territorialización* (ya que se encuentran en un vínculo estrecho con la comunidad y con el espacio geográfico en el que se ubican para responder a las necesidades), de *autogestión* (al apoyarse en el esfuerzo propio y la autonomía de los integrantes que forman el espacio para la búsqueda de la emancipación) y de *institucionalización* (al generar intercambios y conexiones con el Estado para atender a las necesidades), instancias que podrán reconocerse en cada uno de los apartados de este texto.

Este cuadro de situación lleva a preguntarnos: ¿cómo intervienen los BP ante la ausencia y falencia del Estado? ¿Qué dificultades enfrentan para asegurar el derecho a la educación? ¿Cómo se relacionan con otros actores en esta búsqueda? Así, el objetivo del estudio es analizar las intervenciones educativas de los BP en el contexto de la sociedad de derechos.

Finalmente, cada uno de los aspectos desarrollados será ejemplificado a través del caso del Bachillerato Popular “Puños de Libertad”, abierto en 2016 y ubicado en la Villa 15 (Comuna 8 de la Ciudad de Buenos Aires), que fue seleccionado por estar emplazado en uno de los barrios de emergencia más populosos de la ciudad, por contar con una matrícula inestable y cambiante, por la sobreedad de sus estudiantes y por la falta de reconocimiento oficial. Estas características serán desarrolladas en cada una de las dimensiones

analizadas en las páginas siguientes. En este espacio, durante el mes de noviembre de 2024, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los cuatro principales referentes docentes, seleccionados por tener mayor antigüedad y carga horaria dentro del bachillerato. Estas entrevistas se complementan con el Documento Oficial del Bachillerato, presentado al Ministerio de Educación, lo que facilita una comprensión más profunda de las dificultades cotidianas de estos espacios educativos, de su funcionamiento y de las intervenciones que se despliegan día a día.

ANÁLISIS GENEALÓGICO Y MULTIDIMENSIONAL DE LOS BP

Las intervenciones educativas no son homogéneas ni permanentes a lo largo de los distintos periodos históricos, como tampoco lo son los sujetos a los que estas se dirigen. Desde la época colonial, se han intentado imponer lógicas y estructuras culturales alineadas a los intereses dominantes. Autores como De Sousa Santos (2011) y Grosfoguel (2013) han señalado la persistente presencia de lógicas eurocéntricas en las instituciones educativas, mientras que Castro Gómez (2007), Walsh (2009) y Palermo (2010) han formulado propuestas pedagógicas de carácter decolonial. No obstante, todos coinciden en concebir la educación como un derecho, postura adoptada por los BP y que se inscribe en el contexto de la *sociedad de derechos*. Es sobre esta base que se realiza el análisis genealógico referido, ya que busca garantizar la cobertura y la satisfacción de necesidades consideradas fundamentales para todas las personas (López, 2020). Este objetivo no se logra solo únicamente a través de la aplicación de programas de transferencia económica, sino también mediante una batería legislativa que apunta a resguardar y proteger los derechos tanto en el presente como en el futuro. Para precisar la explicación, nos hacemos de las palabras de López (2020):

A partir del enfoque de derechos que primó en esta etapa, las políticas públicas contaron con un importantísimo correlato legal, en particular, la legislación social que apuntó a reparar y fortalecer a los más débiles dentro de la sociedad. Su integralidad permitió abordar un gran espectro de problemáticas o demandas, lo que redundó en configurar aspectos centrales de una nueva forma de sociedad. (p. 6)

Sin embargo, la profunda desarticulación que se produce entre lo civil y lo político, manifestada en la ausencia de políticas públicas que respondieran a las necesidades de poblaciones marginadas por el mercado, imposibilitó su satisfacción en el corto, mediano y largo plazo.

En este punto, resulta pertinente retomar el análisis realizado por Tenti Fanfani (1989), quien aclara que esta no es una problemática exclusiva de la *sociedad de derechos*, sino que en todos los momentos históricos en los que se emprendieron procesos de intervención educativa se encontraron dificultades en su aplicación:

Pese a la incorporación progresiva de amplios sectores de la población a esos sistemas de prestación de servicios, la cobertura de los mismos nunca es total. Los grupos poblacionales excluidos son objeto de una intervención pública de tipo global, no especializada y difusamente dirigida a atender el problema general de la pobreza (Tenti Fanfani, 1989, p. 7).

Lo novedoso del periodo analizado, en comparación con los anteriores, es que el Estado adquiere una presencia que busca rearticular la esfera política con la social:

[...] comenzaron a desarrollarse acciones más ligadas con la equidad y en la búsqueda de una distribución más justa de la riqueza. Estas intervenciones fueron reposicionando el rol que el Estado estaba ocupando dentro de la sociedad, fortaleciendo los canales y formas de involucrarse en la discusión de los temas públicos. A su vez, al recobrase el papel del Estado y con la pérdida de protagonismo del mercado, surgió lentamente en toda la sociedad una vuelta a la participación política, especialmente en sectores como la juventud (Maier y Carballeda, 2011, p. 1).

Esta recuperación del Estado no implica una acción exclusiva de este que deje fuera otras formas de participación que trascienden la esfera estrictamente política. Por ello, retomamos la relevancia de los actores de la sociedad civil que se van a conformar —como ya se señaló en la introducción— con un sentido de *sujetos colectivos*.

Sin embargo, no nos limitamos a la definición presentada anteriormente; resulta necesario profundizarla y reconocer que, con la formalización y organización de estos nuevos y diversos espacios, se configura una interacción que permite abordar, más adelante, la categoría de *movimientos colectivos*:

Cuando hablamos de la categoría sujetos colectivos, podemos estar hablando de un fenómeno muy microsocioal, un grupo muy reducido; puede ser un grupo de hombres o mujeres que se reúnen para sostener un comedor, pero que, en la medida en que se agregan con otros grupos con quienes articulan la acción colectiva, podemos entender que conforman movimientos sociales. Por lo tanto, movimientos y sujetos están ambos recorridos por la misma acción colectiva, por lo que podemos entenderlos como categorías asociadas (López, 2018, p. 4).

Considerar el enfoque, el contexto y los actores permite articular teorías, datos e investigaciones que fundamentan el análisis genealógico correspondiente para describir cada uno de los aspectos señalados. Desde este punto de partida, el siguiente paso consiste en analizar las dimensiones ya mencionadas en la introducción y su impacto específico, con el fin de comprender cómo los BP pueden constituirse en espacios que complementan y, a la vez, cuestionan, las formas de intervención desarrolladas por el Estado.

DIMENSIÓN DE LOS DERECHOS

Con la crisis del 2001 termina un ciclo de políticas neoliberales en el que el mercado no solo actuó como el gran regulador de las relaciones sociales e institucionales, sino que, según Schuttenberg (2008), se consolidó “como asignador de recursos y servicios a partir del

proceso de privatizaciones” (p. 3), y tuvo como objetivo la “gestión” de la pobreza y no su erradicación. Esto puede observarse en lo que incumbe a la política social neoliberal, que “focalizó sus acciones en los individuos pobres y sus familias y no en las circunstancias, escenarios y relaciones en que esos individuos y familias desenvuelven su existencia” (López, 2020, p. 5).

Como consecuencia, se produjo una progresiva crisis de representación, un aumento de la desigualdad económica y un crecimiento de la fragmentación social que llevarían a la necesidad de que el Estado recuperara su papel predominante en la regulación de las esferas civil y política. Este proceso da inicio a lo que López (2020) reconoce como la *sociedad de derechos*, caracterizada por el despliegue de políticas públicas que tienden a la “universalización de los sistemas de protección social y la formalización del trabajo como vía para resolver la precariedad” (p. 4).

Esta sociedad de derechos, en la cual hay un proceso de restitución de los mismos, no puede excluir el ámbito de la educación. Así lo entiende López (2020), que hace una reflexión profunda al respecto:

La educación no podía quedar librada a manos del mercado, no podía quedar supeditada a la capacidad adquisitiva que tenga cada uno de los ciudadanos ni a cada una de las jurisdicciones. La educación como política de Estado implicó que garantice estrategias a lo largo y lo ancho del país para garantizar el acceso de todos los ciudadanos al sistema educativo. (p. 8)

En este contexto es que se sanciona la LEN que, además de establecer la obligatoriedad de la educación de nivel medio, reconoce a la EPJA como la modalidad destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria para quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente; asimismo, busca ofrecer oportunidades de formación a lo largo de toda la vida. De esta forma, se pretende que el Estado asegure el derecho a un nivel educativo del cual se encontraban excluidos grandes sectores de la población, forzados a incorporarse a un mercado laboral que

los explotaba y los descalificaba por la falta de títulos formales, legitimando así el abaratamiento de la mano de obra.

A pesar de la implementación de la reforma educativa, medida positiva y necesaria, esta resultó insuficiente para resolver las disparidades sociales y culturales, desencadenando un fenómeno que Nobile (2016) designa como *integración excluyente*. Esto significa que, si bien la matriculación, el presentismo y la promoción de las asignaturas y contenidos de la escuela secundaria son condiciones indispensables y necesarias para la formalización del empleo y la incorporación al mercado de trabajo, tales logros no quedaron asegurados en un contexto de inestabilidad económica y social que aún no logra ser resuelta mediante los mecanismos políticos.

En este contexto, comienzan a tomar mayor relevancia los espacios alternativos de formación que ofrezcan posibilidades de combinar el ámbito educativo con el laboral. Entre ellos se encuentran los BP, que, mediante un régimen académico más flexible y participativo, comienzan a dar una respuesta —aún limitada en términos cuantitativos— a la demanda de finalización de estudios de nivel medio. El caso del BP “Puños de Libertad” permite observar esta flexibilidad en su propio documento oficial: “En tanto las relaciones sociales, económicas y políticas inciden en el ejercicio del derecho a la educación, la inserción en el sistema escolar deja de ser una cuestión de corte individual para ubicarse en el plano de lo social” (Documento BP “Puños de Libertad”, 2017, p. 10).

Para enfrentar esta situación, los BP tienden a establecer un vínculo directo con el espacio geográfico en el que se insertan. Esto les permite una cercanía —incluso una atención inmediata— de los sujetos vulnerados. En este sentido, al igual que el BP “Puños de Libertad”, todos los BP recuperan y sostienen las lógicas barriales que, durante el periodo neoliberal, adquirieron relevancia en la construcción de identidades, y a través de las cuales se despliegan las relaciones sociales y humanas. Por ello, la localización de los BP en las inmediaciones de estos espacios no responde exclusivamente a facilitar la asistencia y permanencia en los cursos, sino a promover

lógicas de interacción que recuperen y revaliden las identidades colectivas, entendiendo que las mismas son una parte integral de los derechos. Tal como sostiene Bráncoli (2006):

Como soporte material, el barrio representa un espacio de organización del consumo en donde se adquieren los bienes y servicios que garantizan la reproducción ampliada de la fuerza de trabajo. En su configuración, adquieren particular importancia la provisión y acceso a los bienes de consumo colectivos como la vivienda, los servicios educativos, de salud, sanitarios y de energía. (p. 50)

Vemos así que la *territorialidad* es un componente fundamental para la garantía de derechos. Esto no se limita a los aspectos mencionados como lo son la vivienda, la educación y la salud —considerados como mercancías durante el neoliberalismo, pero resignificados como derechos durante el periodo que nos interesa—, sino que también existe un valor extra en cuanto a las *representaciones sociales*, entendiendo esta categoría como “una construcción en torno a determinados aspectos del mundo circundante que estructura una amplia gama de percepciones, prácticas, creencias y actitudes vigentes en un sistema social determinado” (Schuttenberg, 2008, p. 7).

Al asumir esta definición, se postula que los BP no fueron actores pasivos durante este periodo, sino que desplegaron una variedad de prácticas no solo pedagógicas, sino también sociales, alimentarias, sanitarias, entre otras. Estas acciones surgieron como respuesta a las limitaciones del Estado tanto en la universalización de los derechos como en su capacidad para superar las condiciones de pobreza.

En la misma línea, Natalucci (2011) reconoce que tales situaciones llevaron a la construcción de nuevas identidades, propias de estos actores colectivos, quienes empezaron no solo a exigir respuestas, sino también, en algunos casos, a ofrecerlas frente a las dificultades que empezaban a instalarse en la agenda pública:

En una sociedad que se transformaba, la atención se centró sobre la construcción de estas identidades emergentes. Ya no eran trabajadores

los que desafiaban a la sociedad industrial, sino que nuevos sujetos colectivos exigían el tratamiento de problemas hasta entonces dejados de lado, como los de género, sexuales, culturales, etcétera. (p. 15)

Todo esto da cuenta de un proceso de representación social y de revalorización del territorio que permite hacer frente a miradas estigmatizantes que conciben a los barrios y las villas como meros receptáculos de la indigencia, ignorancia, violencia, adicciones o enfermedades.

Finalmente, debe hacerse una breve descripción de la población que conforma estos espacios educativos, entendiendo que las características de los y las estudiantes que asisten explican en buena medida las condiciones y las formas que adquieren dichos espacios.

Las y los jóvenes, así como las personas adultas que concurren a los BP, en su gran mayoría han interrumpido o abandonado sus estudios secundarios en el sistema convencional, o solo han cursado la primaria. Esto es consecuencia, según Ampudia (2007), de procesos de migración o deserción escolar, en los cuales la discontinuidad está marcada por la repitencia, el cambio de modalidad y/o establecimiento educativo, el traslado de turno o simples interrupciones en la cursada.

Esto se observa en el caso del BP “Puños de Libertad”, donde los docentes reconocen que las interrupciones se incrementan y se masifican cuando la población habita en un territorio segregado, caracterizado por profundas desigualdades socioeconómicas; y constatan el peso que tiene la desigualdad de origen en las trayectorias escolares. Así es como quedó expuesto en algunas de las entrevistas:

Las discontinuidades se producen en su mayoría por situaciones asociadas a las vulnerabilidades socioeconómicas y las consecuencias que traen aparejadas. Lxs estudiantes son en su mayoría mujeres; muchas vuelven después de muchísimos años porque tuvieron que abandonar los estudios para criar a sus hijos/as; otros, porque tuvieron que salir a trabajar desde muy chicos, o tuvieron que ayudar a sus respectivas familias con las tareas de cuidado de sus hermanos. Hay casos donde las vivencias tanto en la infancia como en la adolescencia están marcadas por mucha violencia,

mudanzas, cambios en el entorno convivencial. También hay muchos casos de gente que inmigró al país o que la migración se produjo en el interior del mismo, en busca de mejores condiciones de vida para su familia, lo que significó también un desmembramiento familiar y que, luego de muchísimos años, al poder acomodarse, deciden retomar los estudios de nivel medio. También creo que hay algo que tiene que ver con la cultura familiar y del entorno cercano, donde un porcentaje muy alto no terminó sus estudios; entonces, no se ve la finalización de los mismos como algo prioritario ni obligatorio. De hecho, muchas estudiantes que son madres comentan que uno de los motivos de finalizar los estudios es para motivar a sus hijos y que vean que “se puede” (Silvana, educadora BP “Puños de Libertad”, CEIP, 2024).

Estas situaciones no se limitan únicamente a las percepciones de los docentes entrevistados, sino que adquieren tal relevancia que son formalmente reconocidas en el documento oficial, remarcando que “se construye, además, un círculo vicioso en el que la pobreza es un factor crítico en la terminalidad de los estudios, y la falta de educación tiende a reproducir las distancias sociales y económicas” (Documento BP “Puños de Libertad”, 2017, p. 10).

Todo lo señalado evidencia una perspectiva de satisfacción de derechos que no quedan restringidos al proceso pedagógico tradicional, de carácter vertical y unidireccional, entre docente y estudiante. Por el contrario, hay una concepción ampliada de la educación en la que confluyen elementos como el espacio geográfico y la identificación subjetiva, los cuales permiten consolidarla como un derecho, dejando atrás su tratamiento como mercancía, propia de la década anterior.

DIMENSIÓN POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Los BP orientan sus distintas propuestas político-pedagógicas a la población de jóvenes y personas adultas, grupo caracterizado, como se señaló previamente, por la discontinuidad que presentan sus trayectorias escolares; destituidas y destituidos, muchas veces, del sistema educativo oficial. Sin embargo, el propósito de estas organizaciones

sociales respecto de la educación no consistió, ni consiste, solamente, en asumir un rol subsidiario ante las políticas deficientes del Estado, sino que apunta a la formación de sujetos políticos a través de una práctica política consciente que complementa la praxis pedagógica y las aspiraciones de emancipación social (Ampudia y Elisalde, 2015).

Por ello, al enfocar esta dimensión, para comprenderla, es necesario diferenciar el aspecto político del aspecto pedagógico. Esta distinción responde a fines estrictamente analíticos, ya que no es posible pensar un ámbito sin el otro, es decir, no es posible considerar lo político escindido de lo pedagógico, porque es en la interacción dialéctica donde ambos adquieren pleno sentido y configuran la totalidad de esta dimensión.

El ámbito político responde al proyecto formativo a través del cual se promueve la construcción de un sujeto activo y comprometido con el espacio sociopolítico del cual forma parte. Fontenla (2020) sostiene que estos espacios tienen “un enfoque pedagógico con perspectiva problematizadora de la realidad social que apunta a la conformación de estudiantes críticos” (p. 9), lo que evidencia un compromiso no solo con los contenidos educativos formales y con la transmisión de un saber legitimado. En efecto, en este marco el conocimiento se concibe como una herramienta transformadora de la realidad cuya finalidad es formar sujetos políticos involucrados con las problemáticas que los atraviesan y con el contexto del cual forman parte.

Esta meta surge como respuesta crítica al sistema educativo formal, caracterizado por prácticas como la expulsión de estudiantes y una estructura jerárquica que obstaculiza la construcción de propuestas de carácter inclusivo y horizontal que promuevan la construcción participativa del conocimiento y el ejercicio de una ciudadanía comprometida con la defensa de los derechos.

Desde este objetivo político se impulsa la formación de un *ethos participativo*, propio y característico del periodo correspondiente a la sociedad de derechos, durante el cual se recupera el valor de la política y de las interacciones con el Estado, ambas marginadas durante la etapa neoliberal. Siguiendo esta línea del pensamiento de López

(2024), estos actores colectivos de la sociedad civil favorecieron el proceso de repolitización, en el cual “lo político vuelve a recuperar el sentido de protagonismo, reparación y justicia” (p. 3).

Esta es una característica distintiva de todos los BP, y se pone de manifiesto claramente en el caso del “Puños de Libertad”, ya que, desde esta esfera política, se formulan proyectos educativos autogestivos basados en una concepción de la educación orientada a la transformación de las realidades socioculturales. Estas, que son tan diversas como los propios estudiantes que participan, son asumidas desde su particularidad y herogeneidad (Documento oficial, BP “Puños de Libertad”, p. 2017).

En el bachi se intenta construir un espacio que sea gestionado por toda la comunidad y que promueva la reflexión sobre la realidad social para su transformación. La práctica pedagógica se concibe desde la educación popular, donde el proceso de construcción del conocimiento parte de los saberes previos de los estudiantes y se apoya en la democratización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Horacio, educador BP “Puños de Libertad”, CEIP, 2024).

En consecuencia, los BP elaboran una propuesta pedagógica que recupera la crítica al sistema educativo formal y promueve la formación del *ethos participativo* mencionado. De ahí que se fundamenten en los postulados de las pedagogías críticas, incorporando premisas de las teorías decoloniales.

Vale aclarar que, en este contexto, nos referimos a propuestas decoloniales según la perspectiva de Restrepo y Rojas (2010), quienes promueven la superación de la colonialidad por medio de una propuesta que visibiliza y problematiza las situaciones y relaciones de dominación históricas sobre las que se estructuró la educación:

La decolonialidad, en cambio, refiere al proceso que busca trascender históricamente la colonialidad (o, como quedará claro en el siguiente punto, la modernidad/colonialidad). Por eso, la decolonialidad supone un proyecto con un calado mucho más profundo y una labor urgente

en nuestro presente; supone subvertir el patrón de poder colonial, aun luego de que el colonialismo haya sido quebrado (p. 17)

Conjuntamente, para comprender las pedagogías críticas, retomamos los aportes de Silber (2009), quien las destaca por su capacidad de ruptura con el orden preestablecido:

[...] valorizamos el aporte de las pedagogías críticas y poscríticas que colaboran para comprender la educación como un campo complejo y contradictorio en el que se tensan los influjos procedentes del contexto sociopolítico, cultural, institucional y las acciones de los sujetos sociales. Sin desconocer que la educación está implicada en prácticas hegemónicas que favorecen a unos grupos en desmedro de otros, reincorporan la idea de intervención, baluarte de las teorías no críticas, proponiendo generar alternativas pedagógicas para contribuir a la transformación de la sociedad. (p. 7)

Por medio de estas propuestas, desde los espacios de los BP se busca superar lo que Palermo (2010) denomina la *colonialidad del saber*, entendida como un proceso de consolidación del modelo hegemónico de la modernidad/colonialidad en el interior de las instituciones educativas. Y en la misma dirección se puede pensar el concepto de *monocultura del saber*, desarrollado por De Sousa Santos (2006), quien la describe de la siguiente manera:

Esta monocultura reduce de inmediato, contrae el presente, porque elimina mucha realidad que queda afuera de las concepciones científicas de la sociedad, porque hay prácticas sociales que están basadas en conocimientos populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, pero que no son evaluados como importantes o rigurosos. Y como tal, todas las prácticas sociales que se organizan según este tipo de conocimientos no son creíbles, no existen, no son visibles. Esta monocultura del rigor se basa, desde la expansión europea, en una realidad: la de la ciencia occidental. (p. 23)

Identificar y reflexionar sobre estas prácticas dominantes y coloniales permite encontrar el vínculo entre lo político y lo pedagógico, ya que

se retroalimentan constantemente en su apuesta por la emancipación, que es el norte que guía las propuestas de los BP.

Para concluir este segmento de análisis, puede afirmarse que el conjunto de estas miradas críticas y prácticas decoloniales favorece la autogestión. Los BP se encuentran en un constante devenir en su formación y reformulación, en tanto sus dinámicas de interacción con la comunidad están sujetas a situaciones de vulnerabilidad y a las características de los contextos históricos específicos en los que se insertan, lo que promueve una reflexión permanente en su interior y la puesta en marcha de estrategias que desafían los moldes pedagógicos de las instituciones educativas formales.

DIMENSIÓN BUROCRÁTICA

Una vez reconocidas la territorialización y la autogestión de estos actores colectivos y del movimiento, resulta necesario pensar el proceso de su *institucionalización*. Este análisis implica considerar una dimensión específica compuesta por dos ejes que se encuentran interconectados y que son fundamentales para el sostenimiento de sus actividades: el *reconocimiento oficial* y el *financiamiento*.

Para entender esta dimensión, nos apoyamos en la noción elaborada por Natalucci (2011), quien piensa la institucionalización no como una sumisión, sino como una integración a la esfera política:

La concepción postulada en este artículo se orienta a pensar la institucionalización como una mediación entre la sociedad civil y el régimen político, es decir, como un vínculo entre lo social y lo político, que aun con las diferentes lógicas que los atraviesan contienen elementos comunes. Este sentido, lejos de aplastar el carácter transformador de los movimientos sociales, potencia su impacto político al redefinir las formas de participación, los mecanismos de representación y los dispositivos de legitimación que conforman una comunidad política. (p. 16)

Desde esta premisa, la búsqueda del reconocimiento oficial es una de las principales luchas históricas que llevan adelante los BP, ya

que este condiciona directamente cómo será la organización de su sistema administrativo-burocrático. No debe pasarse por alto que la posibilidad concreta de esta institucionalización se inscribe en el contexto de la sociedad de derechos, caracterizada —como se señaló con anterioridad— por un proceso de reparación de los derechos vulnerados durante décadas anteriores. Se entiende, entonces, por qué la posibilidad de reconocimiento oficial responde a las características de este momento sociopolítico y da cuenta de una lógica de integración en la que los actores colectivos aquí analizados asumen la institucionalización como parte de la dinámica histórica. Es decir, a pesar de depender de la necesidad de reconocimiento como instituciones oficiales, esto no limita su accionar, ya que su compromiso con la efectivización de los derechos, en este caso a la educación, los hace asumir protagonismo dentro de la sociedad civil.

A pesar de que el contexto promovía la participación de los sectores sociales, el proceso de reconocimiento de los BP no estuvo exento de conflictos dentro de los espacios de articulación. Una muestra clara de ello se dio entre los años 2008 y 2011, cuando se produjeron dos rupturas en la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), originadas por diferencias en torno al vínculo con el oficialismo y la oficialización de los BP. Mientras una corriente promovía la necesidad del reconocimiento estatal, otra advertía que dicho proceso, junto con el cobro de salarios, implicaría posibles restricciones a la autonomía de estos espacios.

En este sentido, Fontenla (2020) sostiene que el proceso de oficialización implica un estado de *autonomía relativa* por parte de los BP. Esto se debe a que, si bien en la práctica pueden sostener tanto un modelo pedagógico basado en la educación popular como formas de organización internas autogestivas, en lo formal, recibir financiamiento estatal y la acreditación de títulos implica cierta injerencia del Estado en su funcionamiento. Esta se manifiesta, por ejemplo, en la imposición de programas curriculares estandarizados; en el nombramiento de cargos jerárquicos —que en la práctica de tales experiencias formativas no existen—; y, actualmente, en las tensiones en

torno al nombramiento de docentes mediante actos públicos, dinámica que entra en conflicto con las lógicas de selección profesional propias de estos BP. Así se ve cómo el Estado y los BP mantienen un vínculo de pujas y negociaciones, que se sostiene a lo largo del tiempo, entre el reconocimiento, el financiamiento y la autonomía.

En sus comienzos, la acreditación de los títulos se realizaba por medio del único bachillerato popular oficializado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (IMPA) y de una escuela oficial de gestión privada ubicada en la provincia de Buenos Aires. Más tarde, a fines de 2007, los BP de la provincia de Buenos Aires lograron el reconocimiento estatal mediante la gestión privada, la cual, con el tiempo, fue transferida a la gestión estatal bajo la Dirección de Adultos/as. En cuanto a los BP de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, comenzaron a obtener reconocimiento a partir de 2008 como Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGEE). Este reconocimiento resulta de suma importancia, ya que permite la acreditación de títulos oficiales, el pago de salarios de directivos y docentes, la asignación de becas estudiantiles (solamente en la ciudad de Buenos Aires) y el acceso a subsidios para infraestructura escolar (Wahren, 2020).

Sin embargo, la extensión de la cobertura encontró un límite, dejando numerosos BP excluido del reconocimiento estatal:

De este modo, si bien los bachilleratos llegan a la escena pública y ocupan un lugar en la agenda de gobierno, la materialización del proceso de reconocimiento oficial no encuentra en esta etapa un cauce claro en la estructura burocrática del Estado. (Fontenla, 2020, p. 59)

A pesar de los conflictos y de las dificultades encontradas, la propuesta de educación popular no se detuvo; por el contrario, continúan abriéndose BP en diversas regiones del país. Esto responde, por un lado, a que subsisten las condiciones y necesidades que les dieron origen, y, por otro, porque continúan emergiendo organizaciones que asumen la decisión política de crear estos espacios en sus territorios. Sin embargo, el Estado, en sus distintas jurisdicciones, en lugar de

facilitar con dinamismo el ingreso regular de los BP como parte la estrategia educativa, y mejorar los canales de diálogo para llegar a acuerdos con los espacios más críticos a la institucionalización formal, dilata los reconocimientos y se muestra renuente ante cada nueva solicitud (Ampudia y Elisalde, 2015).

Actualmente coexisten distintas situaciones: espacios con reconocimiento oficial, otros sin él y un porcentaje de BP que, aun estando reconocidos, funcionan sin financiamiento debido a que el Estado no les otorga la Planta Orgánico Funcional (POF), es decir, el conjunto de cargos, horas cátedra y módulos que se asignan a cada institución educativa.

La falta de reconocimiento impacta directamente en el cumplimiento del derecho a la educación, lo que hace necesario contar con una red de apoyos y asistencias mutuas entre los bachilleratos. Adquieren importancia aquellos que poseen el reconocimiento oficial, ya que su articulación con otros espacios fortalece las relaciones de acompañamiento y de solidaridad en el conjunto:

A mediados del año 2005 se conformó el primer espacio de articulación de estas experiencias —denominado interbachilleratos— con los primeros BP que se habían constituido hasta entonces. Los encuentros estaban orientados principalmente al intercambio y el debate de las experiencias pedagógicas, para fortalecer las distintas áreas educativas y conformar espacios de formación conjunta en educación popular. Con el tiempo, se fue incorporando un debate administrativo y de gestión de las experiencias educativas [...], al que se fueron sumando paulatinamente debates reivindicativos y políticos vinculados a las necesidades de obtener algún tipo de reconocimiento oficial para estas experiencias en lo que refiere a los títulos, el financiamiento, los salarios de los educadores y becas para los estudiantes. (Wahren, 2020, p. 95)

En el caso del BP “Puños de Libertad”, aún no cuenta con reconocimiento estatal, pero forma parte de la CBPL y de la Cooperativa de Investigadores y Educadores Populares (CEIP), espacios que nuclean a distintos BP a nivel nacional y que son imprescindibles

para sostener su funcionamiento.

Los docentes entrevistados nos dieron un panorama sobre la falta de reconocimiento:

Hoy en día, pese a 10 años de trayectoria, nuestra experiencia educativa no es reconocida por el Estado. Ni la formación que realizan lxs estudiantes, ni el trabajo que ejercemos lxs profesorxs. Esto dificulta la consolidación del cuerpo docente porque, al ser un trabajo voluntario, muchxs no pueden continuar por la necesidad económica de contar con un trabajo pago. Lo que hace que el grupo de profes vaya rotando entre algunxs que dejan y otrxs nuevxs que se incorporan. Pese a esto, nos organizamos y sostenemos en coordinación con otros bachilleratos, es decir, intentamos replicar la misma lógica colectiva de las clases en relación con otras experiencias educativas (Lucas, educador BP “Puños de Libertad”, CEIP, 2024).

Se constata que las estrategias asociativas son consideradas por los propios docentes como imprescindibles para la supervivencia de los BP. Así queda de manifiesto en el testimonio recogido:

Una de las principales luchas que acompaña CEIP es exigir el reconocimiento por parte del Estado, que debe ser el garante del derecho a la educación, de los bachilleratos no reconocidos que la integran, del financiamiento necesario para su funcionamiento y del derecho de los docentes a recibir un salario por su trabajo (Horacio, educador BP “Puños de Libertad”, CEIP, 2024).

Sin embargo, este reconocimiento no anula la existencia de otras dificultades que podrían hacerles perder tal condición, ya que deben cumplir una serie de requisitos solicitados por las autoridades estatales para ser considerados como institución oficial. Por ello, en conjunto con los espacios no reconocidos, llevan adelante estrategias asociativas en las que se fortalecen los vínculos entre estos actores de la sociedad civil (Vilas, 2005), al favorecer, por un lado, la interacción entre los BP y, por otro, responder a problemáticas puntuales de cada espacio.

En segundo lugar, la dimensión del financiamiento representa una preocupación de especial relevancia, porque el sostenimiento del espacio requiere cubrir costos básicos como son los servicios de luz, agua o alquiler. Pero las necesidades no se reducen al ámbito del trabajo educativo, ya que, como se señaló anteriormente, los BP también atienden situaciones de emergencia, como la alimentación, organizando actividades que respondan a estas demandas, como ollas populares o campañas de recolección.

En este escenario, la CEIP vuelve a tener un rol central, ya que destina un porcentaje de los recursos económicos provenientes de los BP reconocidos a un “fondo de lucha”, el cual es distribuido entre los BP no reconocidos del espacio y se utiliza para mantener las condiciones mínimas del proceso de enseñanza-aprendizaje (tizas, sillas, pizarrones, productos de limpieza, etcétera), así como para atender eventualidades que puedan presentarse.

Para que el bachi pueda funcionar sin el reconocimiento estatal, es fundamental su participación en instancias que nuclean a bachis de todo el país. [...] estos bachis reconocidos que tienen POF donan un porcentaje de su salario a nuestro bachi y a otros, como fondo de lucha para que podamos tener un pequeño capital que se utiliza para viáticos, de ser necesario, o para comprar insumos requeridos para poder llevar a cabo la actividad educativa (Silvana, educadora BP “Puños de Libertad”, CEIP, 2024).

Respecto del financiamiento, nos interesa hacer énfasis en el eje del salario docente, ya que son los y las docentes quienes ponen a disposición sus prácticas pedagógicas al servicio del proyecto político-educativo. Observamos que el salario adquiere una concepción particular que se vincula estrechamente con el sentido del movimiento y con la forma de distribución que asume, especialmente en relación con la dimensión de los derechos.

En principio, retomamos a Fontenla (2020), quien destaca la *socialización del salario*, entendida como una autogestión y redistribución colectiva de la remuneración. Esto se debe a que no

todos los integrantes del equipo docente tienen los títulos requeridos para ser parte de la POF, lo que se explica teniendo en cuenta que el proyecto pedagógico no busca solo el conocimiento académico formal, sino también rescatar voces y revalorizar los saberes del territorio incorporando a estudiantes egresados/as. Con ello, el salario se convierte en un derecho al cual deben acceder todos los participantes del bachillerato, independientemente de su formación académica formal.

Por otro lado, la autora también identifica la transformación de los salarios en *recursos colectivos* (Fontenla, 2020). Con esto da cuenta de la cobertura de los elementos básicos e indispensables para sostener una cursada diaria, tales como materiales didácticos y productos de limpieza, que son utilizados por los propios integrantes de los BP para el mantenimiento del lugar. De esta forma, puede postularse que el objetivo no es únicamente sostener el espacio de formación —es decir, contar con los recursos materiales indispensables—, sino también mejorar sus condiciones, entendiendo que la participación y el compromiso con el bachillerato permiten ampliar la noción de derecho a la educación. Se evidencia una concepción educativa integral que, como se señaló previamente, trasciende la sola formación académica y retoma la propuesta freiriana que concibe la educación como “praxis, reflexión, y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1987, p. 7).

El análisis anterior da cuenta de las múltiples formas de organización que desarrollan los BP y en respuesta a las situaciones de oficialización y financiamiento que deben enfrentar. Como última aclaración, es importante señalar que los BP se agrupan en ámbitos gremiales que comprenden diversos circuitos organizativos y reivindicativos, desde los cuales también se exigen el reconocimiento oficial, el financiamiento integral, el salario docente, el reconocimiento de las parejas pedagógicas, así como becas y viandas estudiantiles. De este modo, se le atribuye al Estado la responsabilidad de garantizar el funcionamiento del sistema educativo (Ampudia y Elisalde, 2015), entendiendo que la educación es un derecho que no queda

limitado al plano didáctico-pedagógico, sino que requiere también condiciones administrativas y burocráticas para el cumplimiento efectivos de sus fines.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo del trabajo constatamos que la intervención social llevada adelante por medio de las políticas públicas implementadas por el Estado en el marco del periodo de la sociedad de derechos no fue suficiente para saldar las deudas educativas que se heredaron de la década de los 90. Esta insuficiencia impulsó a sectores de la sociedad civil a asumir un rol proactivo en la atención de las necesidades sociales, lo que dio lugar a la conformación de actores colectivos comprometidos con la restitución de derechos y la respuesta a las demandas sociales.

La perspectiva de la intervención social permitió observar no solo el rol del Estado en el ámbito educativo y los problemas a los cuales buscó hacer frente, sino también visibilizar cómo los BP debieron desplegar estrategias en cada una de las dimensiones examinadas. Estas estrategias, siempre orientadas por una postura ideológica claramente definida, se manifestaron en los distintos apartados de este texto, en los que se mostró una interacción constante entre las dimensiones analizadas y una dinámica dialéctica entre ellas.

El análisis genealógico evidencia que el surgimiento de propuestas educativas críticas, populares y decoloniales es una respuesta a un contexto social, político, económico y cultural que históricamente privilegió miradas hegemónicas que sostenían los sistemas de dominación de clases. Las propuestas pedagógicas decoloniales toman fuerza y consistencia como formas de resistencia en un contexto que favoreció la recuperación del rol del Estado, revalorizó lo político, legitimó los derechos y amplió la participación de sectores sociales históricamente marginados. De esta manera, se recupera la conformación de estos proyectos desde “los márgenes del orden social y económico” (Fajardo

Carrillo, 2024, p. 46), haciendo énfasis en su carácter de respuesta a la necesidad de garantizar derechos.

El análisis multidimensional realizado muestra que la genealogía de las propuestas sociales de atención a la educación solo es comprensible en un marco de intervención específico. En nuestro caso, con un Estado caracterizado por su búsqueda de la reparación de derechos, concebidos como universales y exigibles por toda la población. Al mismo tiempo, cada dimensión analizada fue entrando en diálogo con las demás para retroalimentarse y evidenciar la complejidad que existe en la formación y organización de los BP.

La utilización y la descripción del bachillerato “Puños de Libertad” fueron fundamentales para clarificar cada una de las dimensiones analizadas. La realidad de estos espacios, que se encuentran en los márgenes del sistema formal de educación, resulta sumamente compleja y, en muchos casos, distante; por ello, el ejemplo de este BP permitió ilustrar las múltiples facetas que configuran a sus actores, contribuyendo a la operacionalización empírica de las categorías teóricas que proveyeron los autores citados en este estudio. Asimismo, permitió retomar discusiones como la planteada por Said (2021) respecto de la importancia que reviste la participación activa de los estudiantes frente a las problemáticas de vulnerabilidad y exclusión.

Queda pendiente, y como proyección a futuro, profundizar en las interpretaciones y prácticas que el cuerpo estudiantil construye en torno a las intervenciones educativas, fundamentales para la comprensión de los BP. No puede dejar de reconocerse que estos sujetos son actores políticos que tienen protagonismo en las prácticas pedagógicas que se despliegan con y a través de ellos. Su participación activa en la lucha por el reconocimiento de derechos le da vitalidad y sentido al movimiento, mostrando que la “[...] institución se construye y deviene a la par que sus estudiantes se apropian de ella” (González y Giacoponello, 2021, p. 45).

En la actualidad, el retroceso de la *sociedad de derechos* ha modificado no solo el rol del Estado, sino también su vínculo con los actores de la sociedad civil. En este nuevo escenario, los BP, y los agentes que

los conforman, deben afrontar nuevas dificultades que impactan en cada una de las dimensiones analizadas. No obstante, el proyecto político y los ideales pedagógicos se sostienen, y siguen constituyendo formas de resistencia que reivindican una educación horizontal, popular y decolonial, tan valiosa como necesaria para preservar las voces de aquellos que, históricamente, han sido silenciados por las instituciones tradicionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Ampudia, M. (2007). La educación de jóvenes y adultos en contextos de desigualdad social: Relato de experiencias de trabajo del Equipo de Educadores e Investigadores Populares. En *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Tucumán*.
- Ampudia, M. y Elisalde, R. (2015). Bachilleratos populares en la Argentina: Movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Revista de Educación Polifonías*, 4(7), 154-177. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/2232/7%20-%20Ampudia.pdf>
- Arriaga Ornelas, J. L. (2008). La emergencia de la delincuencia organizada en un análisis genealógico de la tradición Nietzsche-Foucault. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 17(1). <https://www.redalyc.org/pdf/181/18101706.pdf>
- Bernazza, C. (2013). *2010-2013 diez años de proyecto nacional: Las leyes que cambiaron la(s) historia(s)*. Ediciones EPC.
- Bráncoli, J. (2006). El barrio como nueva fábrica: Acción colectiva en el territorio. *Revista Escenarios*, (10).
- Carballeda, A. (2021). El territorio como dispositivo de intervención en lo social. *Revista Diversidad de las Culturas*, 1(1), 90-99. https://diversidadcultural.unju.edu.ar/sistema/art_originales/EL%20TERRITORIO%20COMO%20DISPOSITIVO%20DE%20INTERVENCION%20EN%20LO%20SOCIAL.pdf

- De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Fajardo Carrillo, J. E. (2025). ¿Educación popular y proletaria? Revisión de las experiencias del Bachillerato Popular Germán Abdala en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 6(12), 33-47. <https://revistatrenzar.cl/index.php/ojs/article/view/70>
- Fontenla, L. (2020). *Tensiones político-pedagógicas y reconfiguración del trabajo docente: Un estudio de caso del proceso de reconocimiento oficial de los Bachilleratos Populares*. Universidad Nacional de Luján. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/1004/Fontenla%20c%20Luc%c3%ada..pdf>
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gluz, N., Burgos, A. y Karolinski, M. (2008). Movimientos sociales, educación popular y escolarización 'oficial': La autonomía en cuestión. En *Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- González Porcella, C. J. y Pereira, G. F. (2015). El trabajo docente en los nuevos formatos escolares en la educación de adultxs: Programa FinEs 2 y Bachilleratos Populares. En *Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente*. Universidad Nacional de La Plata. <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>
- González, M. A. y Giacomponello, M. C. (2022) La permeabilidad del territorio: Un análisis de lo contextual, institucional y subjetivo en tres instituciones educativas del AMBA (2017-2019). *Cardinalis* 9(17), 34-53. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/212940/CONICET_Digital_Nro.76d32bcb-efd7-4b2f-bef7-3f4d8e1c04aa_B.pdf
- Ley 26 206 (2006) de Educación Nacional. https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf

- López Fittipaldi, M. (2016). Movimientos sociales, jóvenes y educación. Los “bachilleratos populares” como experiencias socioeducativas emergentes en contextos de desigualdad social. En *V Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Ciencias de la Educación* (pp. 338-344).
- López, E. (2018). *Estrategias de intervención con sujetos colectivos*. Facultad de Trabajo Social-UNLP.
- López, E. (2020). Ficha de cátedra N.º 6: La construcción de la sociedad de derechos. Seminario: La intervención social como proceso histórico. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Maier, B. y Carballeda, A. (2011). Las políticas sociales y la recuperación de la centralidad del Estado. *Margen*, (63). <https://www.margen.org/suscri/margen63/maier.pdf>
- Natalucci, A. (2011). Entre la movilización y la institucionalización. *Polis*, (28). <http://polis.revues.org/1448>
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última Década*, (44), 109-131. En Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13984/pr.13984.pdf
- Odriozola, J. J. (2015). Bachilleratos Populares: Una batalla de tabajadorxs de la educación desde los movimientos sociales. Una lucha de largo aliento y de largo alcance. En *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*.
- Palermo, Z. (2010). La universidad latinoamericana ante la encrucijada decolonial. *Revista de Estudios Críticos Otros Logos*, 1(1).
- Palomeque, M. (2018). *Los desafíos de los Bachilleratos Populares oficializados: El caso del Bachillerato Popular Carlos Fuentealba de Luján* [tesis doctoral Universidad Nacional de Luján]. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/515>
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). Introducción. En *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.
- Said, S. L. (2021). Tener el secundario: La prueba escolar en los relatos biográficos de dos jóvenes estudiantes de un bachillerato popular del AMBA. *Kairos: Revista de Temas Sociales*, (48), 13.

- Schuttenberg, M. (2008). Movimientos sociales y gestión de programas sociales: Representaciones acerca del clientelismo y el rol del Estado en las organizaciones insertas en el kirchnerismo. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*.
- Silber, J. (2009). Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina. En *Pedagogías desde América Latina: Tensiones y debates contemporáneos*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Tenti Fanfani, E. (1989). *Estado y pobreza: Estrategias típicas de intervención*. Centro Editor de América Latina.
- Vilas, C. (2005). La izquierda latinoamericana y el surgimiento de regímenes nacional-populares. *Nueva Sociedad*, (197).
- Wahren, J. (2020). Bachilleratos populares en Argentina: Educación desde los movimientos sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47). https://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382020000200089

Documentos:

- Bachillerato Popular Puños de Libertad. (2017). Documentos presentados al Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Exp. N.º EE 1862.30.63/2017.

Fecha de recepción: 7 de abril de 2025
Fecha de aceptación: 19 de mayo de 2025



De lo urgente a lo importante: Transformación de una demanda de intervención en convivencia en una carrera de pedagogía

From the Urgent to the Important: The transformation of a request for an intervention in the coexistence of a pedagogical career

Juan Williams Kudin^{ORCID} | Francisco Farías Mansilla^{ORCID}

Catalina Moreno Tello^{ORCID} | Ximena Díaz Correa^{ORCID} | Sofía Moreno Moya^{ORCID}

Pontificia Universidad Católica de Chile | Universidad de Chile
Investigadora independiente | Universidad Alberto Hurtado, Chile
Escuela Básica Blas Cañas

RESUMEN

El siguiente artículo presenta la sistematización de la experiencia de abordaje de un conflicto estudiantil en una carrera de pedagogía de una universidad chilena, analizando las demandas dirigidas al equipo profesional llamado a intervenir. Desde una búsqueda inicial de una solución externa y rápida del problema, se transita hacia la internalización de las responsabilidades, favoreciendo la agencia tanto de la carrera como del estudiantado. En este

Contacto:
juan.williams@uc.cl
ffarias@uahurtado.cl
morenotello.catalina@gmail.com
xdiaz@uahurtado.cl
s.moreno@alumni.uc.cl

marco, se implementa un proceso de formación de cofacilitadores/as de círculos de prevención de la violencia, desde un enfoque restaurativo que busca explorar el problema, generar alternativas y acuerdos comunitarios, y fortalecer herramientas de diálogo para el abordaje de conflictos. A medida que el conflicto se transforma, también lo hacen las demandas hacia el equipo especializado, orientándose hacia el acompañamiento de nuevos procesos de intervención que el propio estudiantado busca impulsar, con el fin de enfrentar futuras situaciones que puedan afectar la convivencia universitaria.

Palabras clave: transformación de conflictos, justicia restaurativa, convivencia universitaria

ABSTRACT

The following article presents a systematization of an experience of approaching a student conflict in a pedagogical career in a Chilean university, analyzing the demands made to the professional team called to intervene. From the search for an external and quick solution to the problem, the internalization of responsibility is given way to the internalization of responsibility, favoring the agency of both the career and the students. Within this framework, a training process for co-facilitators of violence prevention circles is implemented, based on the restorative approach, which seeks to explore the problem, generate alternatives and community agreements, and strengthen dialogue tools to address conflicts. As the conflict transforms, so does the demand towards the specialized team, orienting itself towards the accompaniment of new intervention processes that the student body itself seeks to promote, in order to address future situations that may affect university coexistence.

Keywords: conflict transformation, restorative justice, university coexistence

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo sistematiza una experiencia de intervención ante un conflicto entre estudiantes de una carrera de pedagogía, que se realizó entre 2021 y 2022. La sistematización se centra en la demanda de intervención formulada por diversos actores —estudiantes, docentes y autoridades— hacia una unidad encargada de abordar situaciones que afectan la convivencia universitaria (en adelante, Unidad

Especializada), y en cómo esa demanda se transforma a medida que evoluciona el conflicto.

La Unidad Especializada aborda el conflicto buscando promover la participación de la comunidad, para lo cual resulta necesario definir criterios técnicos sobre la responsabilidad colectiva y las posibilidades de acción de las partes involucradas en el conflicto, a fin de articular distintas estrategias de intervención.

Desde el punto de vista metodológico, se delimita una experiencia que transita desde un plan de sistematización y recuperación de la vivencia, hasta las reflexiones de fondo y los puntos de llegada, de acuerdo con lo propuesto por Jara (2012; 2018).

La relevancia de este trabajo radica en la documentación de una experiencia de intervención ante un conflicto entre estudiantes, entendida como una oportunidad para fortalecer la gestión de la convivencia universitaria. Se destaca el análisis y la gestión de la demanda como ejes centrales, al evidenciar su transformación y su influencia en las respuestas posibles. Desde un enfoque restaurativo, se implementaron herramientas que permitieron a las personas afectadas asumir un rol activo y modificar su posicionamiento frente al conflicto. Esta sistematización aporta a la reflexión sobre la transformación de conflictos y ofrece estrategias útiles para mejorar la convivencia universitaria.

Contexto institucional: La convivencia en el ámbito universitario

La experiencia sistematizada se desarrolla en una universidad católica, privada y sin fines de lucro. La convivencia estudiantil cobra especial relevancia en el contexto posterior a la crisis sanitaria por COVID-19 y, a partir de 2023, cuando se incorpora como uno de los criterios de los procesos de acreditación institucional en Chile (Consejo Nacional de Acreditación, s/f).

Con el objetivo de fortalecer esta dimensión, la universidad cuenta con una Unidad Especializada en participación estudiantil, género y convivencia, encargada de gestionar la relación con organizaciones

y movimientos estudiantiles. Esta Unidad también canaliza las solicitudes de intervención ante situaciones que afectan la convivencia estudiantil, ya sea mediante dispositivos de atención individual, procesos colectivos o acciones formativas.

A nivel normativo, cuenta con un Reglamento de Conducta y Convivencia, cuyo objetivo es regular la convivencia entre estudiantes y establecer criterios de responsabilidad disciplinaria. Este reglamento contempla distintos tipos de faltas, sanciones proporcionales a la gravedad de la conducta, procedimientos de investigación y sanción, así como un apartado de justicia restaurativa que habilita mecanismos alternativos de abordaje. Desde 2019, el reglamento incorpora faltas asociadas a violencia de género y/o sexual, como respuesta a las movilizaciones feministas ocurridas en el país el año anterior (Hiner y López, 2021).

Este marco institucional configura el contexto en que surge la demanda de intervención sistematizada, así como el rol que desempeña la Unidad Especializada en su abordaje.

Dispositivos de intervención

A continuación, se describen algunos de los dispositivos de intervención¹ orientados a abordar situaciones que afectan la convivencia universitaria, los cuales fueron utilizados en algún momento de la experiencia sistematizada.

- Primera acogida en convivencia o en violencia de género
Instancia de recepción de denuncias y atención individual a estudiantes que han vivido situaciones de violencia de género o que afectan la convivencia universitaria. Es carácter voluntario, confidencial y habilita acciones como la activación

1 Se consideró el concepto de *dispositivo* descrito por Agamben (2011) a partir del desarrollo de Foucault. Se destacan de este concepto las nociones de producción de subjetividad, su carácter de mecanismo, y su inscripción en relaciones de poder y saber, entre otros aspectos.

de medidas de protección², derivación a dispositivo de atención o intervenciones desde un enfoque restaurativo.

- Acompañamiento y reparación psicológica
Proceso voluntario y confidencial de atención psicológica individual de corto plazo, con enfoque de género. Puede ser conducente a procesos psicoterapéuticos realizados por equipos externos en instituciones con las cuales se tiene algún convenio de colaboración.
- Procesos psicoeducativos para personas que han ejercido violencia.
Proceso voluntario, realizado por profesionales externos a la universidad. Se enfoca en personas que han ejercido violencia y posibilita la reflexión sobre la responsabilidad individual, así como formas alternativas de conductas ante las situaciones de conflicto.

Transformación de conflictos

Desde el campo de los estudios de paz, el enfoque de transformación de conflictos indica que la construcción de una paz firme y duradera solo es posible si se atienden tanto las causas visibles de una tensión o conflicto, como los elementos de base estructural y cultural. Se diferencia de la resolución de conflictos, ya que esta última se centra principalmente en el abordaje de las causas manifiestas (Hernández, 2022).

Desde la perspectiva de la transformación de conflictos, las aportaciones de Galtung (1990) han servido para distinguir la violencia directa o visible de otras dimensiones, como la violencia estructural y la cultural. La violencia estructural refiere a la resultante de las desigualdades materiales e institucionales, mientras que la

2 Estas pueden incluir separación de espacios o secciones, e incluso la prohibición de acercarse a la persona denunciante.

violencia cultural comprende los discursos y normas sociales que legitiman o posibilitan las demás formas de violencia. Este enfoque y su conceptualización han sido incorporados por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) en su modelo para abordar la violencia de género (CRUCH, 2022).

Por lo demás, el enfoque de transformación de conflictos reconoce que la propia dinámica de las comunidades lleva a la disputa de sus miembros, provocando desequilibrios y conflictos (Cattaneo, 2018). En este sentido, los conflictos forman parte de la vida de cualquier comunidad—incluidas las educativas— y pueden, también, impulsar el cambio y el desarrollo. Su contribución dependerá de cómo sean comprendidos, tratados y abordados (Nansen Fredsenter for Peace and Dialogue, 2018).

Análisis de la demanda

El concepto de “análisis de la demanda”, proveniente de la tradición del análisis institucional (Lourau, 1975), y supone abordar no solo la dimensión explícita de una solicitud de intervención, sino también indagar en elementos no explícitos o incluso inconscientes subyacentes a un conflicto. En este sentido, comparte con el concepto de transformación de conflictos una perspectiva que va más allá de lo manifiesto. Específicamente, conlleva un análisis de lo implícito, de las demandas difusas de grupos más amplios que los directamente solicitantes, y permite desarrollar estrategias para esclarecer o hacer visibles estas otras solicitudes.

Se propone la distinción fundamental entre demanda y encomienda. Esta última supone que quien realiza la demanda de intervención a especialistas forma parte de un campo de fuerzas en el que interactúan posiciones e intereses diferenciados dentro de la institución (González, 2002). Consiguientemente, quien demanda ya ha privilegiado una interpretación por sobre otras que han sido negadas, desplazadas o resignificadas, y espera que la respuesta del especialista “legitime en su totalización al sistema social vigente” (Manero, 1990, p. 132).

Tanto el análisis institucional como el enfoque de transformación de conflictos coinciden en que las expectativas de resolución definitiva de los conflictos no se cumplen (Manero, 1990), y sostienen que, en el mejor de los casos, se puede aspirar a transformar el conflicto (Calderón, 2009; Schmitz, 2018). Ambos enfoques asumen que los conflictos son inherentes a la experiencia humana (Calderón, 2009; Schmitz, 2018; Hernández, 2022). Desde la perspectiva del análisis institucional, se plantea además que toda intervención en una institución se realiza en un contexto de conflicto, aunque este se mantenga latente (Lourau, 1975).

El análisis de la demanda implica desentrañar el entramado que dio origen a su formulación explícita (González, 2002), incluyendo tanto el requerimiento explícito del *staff* solicitante, la demanda difusa del grupo más amplio al que pertenece dentro de la institución, como también la demanda implícita del propio equipo especialista (Lourau, 1975). En el mismo movimiento, supone buscar maneras de dar mayor protagonismo a aquellos sujetos que son parte del campo de intervención, pero cuyos intereses pueden haber quedado relegados en la formulación de la demanda (Lourau, 1975; Manero, 1990).

Justicia restaurativa

Justicia restaurativa es una perspectiva de la justicia que promueve la participación activa de las partes involucradas en un conflicto para la búsqueda de acuerdos reparatorios (Pranis, 2009). Se centra en las afectaciones o injusticias sufridas, más que en la transgresión de las leyes o normas. Promueve la voluntariedad y se basa en el reconocimiento activo del daño o afectación por la parte ofensora (Zehr, 2015).

Si bien esta perspectiva rescata elementos y lógicas de pueblos originarios (Reyes-Quilodrán et al., 2018), sus contextos de aplicación actual son diversos. Tiene al menos tres décadas de desarrollo en la justicia penal occidental, especialmente en procesos de reinserción o como método alternativo de impartición de justicia. Asimismo, ha

sido aplicada en contextos educativos de distintos niveles (Schmitz, 2018; 2020). En el ámbito de la educación superior, existe una amplia literatura en inglés centrada en experiencias en Norteamérica y Europa (Karp y Allena, 2004; Karp, 2015; Karp et al., 2016). No obstante, en los últimos años esta perspectiva se ha abierto espacio en diversas instituciones de educación superior de América Latina (Galeas y Hurtado, 2020; Hernández, 2022; Hernández, 2023; González-Ramírez, 2024).

Dentro del amplio espectro de mecanismos que emplea la justicia restaurativa, la Unidad Especializada ha desarrollado dispositivos de intervención, como procesos de mediación y círculos restaurativos.

En el caso de la mediación, esta implica la participación activa de las partes directamente involucradas en un conflicto, en la búsqueda de acuerdos reparatorios mediante un proceso de reconocimiento del daño por parte de quien lo causó (Zehr, 2015; Galeas y Hurtado, 2020). Las partes construyen un acuerdo que resguarda sus derechos e intereses (Hernández, 2023).

Respecto de los círculos, pueden participar las partes que inciden indirectamente en el conflicto, así como quienes podrían desempeñar un rol en el proceso de reparación (Pranis, 2009; Hernández, 2023). Se utilizan para transformar conflictos, prevenir situaciones de violencia y reintegrar a personas que, tras cometer una ofensa, se apartaron de la vida comunitaria (Karp, 2015; Schmitz, 2018).

El objetivo de estas prácticas restaurativas es favorecer y restablecer el diálogo, facilitando la convivencia entre las personas afectadas, los ofensores y la comunidad (Hurtado, 2023).

2. METODOLOGÍA

La sistematización que se presenta se fundamentó en los postulados de Jara (2018), tomando como referencia los cinco tiempos definidos por el autor y adaptándolos a las condiciones del contexto universitario:

El punto de partida de la experiencia

El primer paso metodológico fue establecer el punto de partida de la experiencia. Esto implicó revisar la intervención del equipo de una Unidad Especializada en el abordaje de conflictos al interior de la carrera de Pedagogía. El foco estuvo en identificar y compilar los antecedentes y registros disponibles, asegurando que se cumplieran dos condiciones fundamentales: la vivencia directa de la experiencia y la existencia de documentación adecuada, entre la cual se consideró los consentimientos informados firmados por los estudiantes que participaron en la experiencia analizada.

Plan de sistematización

En esta etapa, se organizó una reunión de equipo para desarrollar un plan de sistematización. Basándose en las directrices de Jara (2018) y Chavez-Tafur (2006), se definieron los objetivos, el objeto y el eje de la sistematización. Este plan incluía la identificación de las fuentes de información existentes y la incorporación de otras nuevas, como actas de reuniones, entrevistas con informantes clave y revisión de correos electrónicos. Además, se establecieron procedimientos y cronogramas para guiar la recolección y el análisis de datos.

Recuperación del proceso vivido

La recuperación del proceso vivido se realizó mediante la elaboración de una línea de tiempo que documentó las acciones desarrolladas durante el periodo de intervención. Este ejercicio permitió ordenar y clasificar la información sobre las diversas acciones implementadas, proporcionando un panorama claro del desarrollo de la experiencia.

Las reflexiones de fondo

En esta fase, se llevaron a cabo análisis, síntesis e interrelaciones basadas en la experiencia. Se identificaron dinámicas, procesos y tensiones en

el manejo de la demanda de convivencia dentro de la carrera, así como en el contexto institucional más amplio. La interpretación crítica de estos elementos permitió extraer aprendizajes significativos sobre la gestión de conflictos en la convivencia universitaria.

Los puntos de llegada

Finalmente, se elaboraron conclusiones, recomendaciones y propuestas basadas en la experiencia de la comunidad universitaria en el ámbito de la convivencia. Este paso final consolidó los aprendizajes y ofreció directrices para la mejora continua en la gestión de conflictos y la convivencia en la universidad.

El punto de partida de la experiencia

En septiembre de 2021 se toma conocimiento de un conflicto que afecta a una generación de una carrera de Pedagogía, a raíz de una situación de hostigamiento, intimidación y *cyberbullying* ejercidos por un grupo hacia otra estudiante. En una primera instancia, el abordaje fue individual, mediante acciones que brindaron una acogida inicial desde el área de convivencia y la derivación a acompañamiento y reparación psicológica.

A su vez, a partir de las distintas necesidades manifestadas por el estudiantado y desde la carrera de Pedagogía, se evidenció una demanda explícita hacia el equipo profesional para que un ente externo, dotado de cierta jerarquía, resolviera los problemas de convivencia, con expectativas de inmediatez —es decir, “que alguien haga algo”— y aplicara sanciones, utilizando la metáfora de “apagar incendios”. Esta vía de resolución restaba responsabilidad al propio estudiantado y dificultaba una comprensión y abordaje más profundos de los problemas que afectaban la propia convivencia universitaria.

3. PLAN DE SISTEMATIZACIÓN

En el marco de la presente sistematización, el equipo ejecutor definió lo siguiente:

Objeto

1. La demanda de intervención a una Unidad Especializada en convivencia frente a un conflicto en una carrera de Pedagogía.

Objetivos

Problematizar el rol de los equipos de convivencia en el contexto de la educación superior.

Analizar cómo la incorporación de capacidades para la transformación de conflictos en la comunidad estudiantil modifica sus demandas hacia los equipos especializados en convivencia.

Eje

1. Visibilizar la gestión de las demandas de intervención ante una situación que afecta la convivencia en una institución de educación superior.

4. EVOLUCIÓN DE LA DEMANDA: DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS AL DESARROLLO DE CAPACIDADES

Durante septiembre de 2021, y en modo telemático debido a la contingencia sanitaria, la Unidad Especializada realizó una primera acogida a una estudiante, quien manifestó estar siendo víctima de hostigamiento y *bullying* ejercidos por un grupo de compañeros de su carrera de Pedagogía. Ante esta situación, se llevó a cabo una intervención individual, que incluyó la activación de un proceso de acompañamiento y reparación psicológica, además de habilitar

una denuncia conforme al reglamento de conducta y convivencia de la universidad.

Durante el mes de noviembre, a raíz de solicitudes realizadas por autoridades de la carrera a la Unidad Especializada, se llevaron a cabo dos instancias de esclarecimiento (Dellarossa, 1979) con un grupo de estudiantes autodenominado guardián³, pertenecientes a la misma generación. Inicialmente, este grupo se identificaba como testigo de la violencia contra su compañera; sin embargo, a lo largo de la intervención, se generó un cambio en su posición subjetiva, pasando a reconocerse como personas afectadas indirectamente por la situación. El haber realizado la intervención con este grupo, y no con otro, se debió a que sus miembros fueron los únicos disponibles y solicitantes de una atención sobre la situación, aunque no eran afectados directos. El propósito de este dispositivo de esclarecimiento fue precisamente facilitar la reflexión del grupo sobre su rol en la situación que los involucraba.

A partir de la información obtenida durante la intervención grupal, la Unidad Especializada le propuso a la carrera el envío de un comunicado dirigido a la generación de estudiantes, con el fin de expresar públicamente el conocimiento institucional sobre lo ocurrido. Esta acción respondía a la percepción crítica del estudiantado, que evaluaba negativamente el silencio y la falta de pronunciamiento tanto de las autoridades de la carrera como del resto de la generación ante la situación. La propuesta fue aceptada por las autoridades y se envió un correo electrónico; sin embargo, este no tuvo una repercusión directa o visible por parte del estudiantado.

Con el retorno a clases presenciales, en marzo de 2022 se realiza un seguimiento de las medidas de protección para la estudiante afectada, de manera que se solicita la separación de espacios entre ella y el grupo que ejerció el hostigamiento. Sin embargo, surgen dificultades en la gestión interna de la carrera, debido a la renuncia de la coordinadora

3 El nombre del grupo ha sido modificado para respetar el criterio de confidencialidad.

académica y a que el equipo se declara laboralmente sobrepasado. En este contexto, una de las estudiantes del grupo denunciado solicita una primera acogida.

Por otra parte, tanto la estudiante afectada como la carrera solicitan a la Unidad Especializada realizar una mediación, debido a que persistían conductas de hostigamiento que alteraban la convivencia y tensionaban el ambiente estudiantil en el inicio del año académico. Sin embargo, la solicitud de mediación resultó poco precisa en cuanto a su contenido, expectativas y posibles participantes, aludiéndose en ella de forma general a la necesidad de “hacer algo”. Por ello, se realiza una nueva intervención, esta vez con toda la generación de estudiantes, en la cual se informaron las condiciones necesarias para implementar una mediación desde el enfoque restaurativo (Karp, 2015; Karp et al., 2016), que se basa en la voluntariedad y el acuerdo entre las partes. Esta propuesta generó disconformidad en el estudiantado, ya que no se ajustaba a sus expectativas, centradas en una resolución rápida y externa del problema. Esa demanda implicaba delegar en otros la responsabilidad de gestionar la solución, de modo que la nueva intervención tensionó la relación entre los estudiantes y el equipo profesional.

Entre los meses de abril y junio, ante solicitudes tanto de las autoridades de la carrera como del propio estudiantado, la Unidad Especializada evaluó que era pertinente realizar una intervención con toda la generación de la carrera de Pedagogía, y para ello se coordinaron dos reuniones entre la Unidad y el estudiantado. Así se diseñan y realizan dos intervenciones de carácter informativo, explicando diversos mecanismos disponibles para abordar el conflicto, todos de carácter voluntario. Se definió, asimismo, un encuadre inicial (Pranis, 2009), que implicaba no abrir casos particulares, no dar testimonios ni hablar en nombre de otras personas durante estas instancias informativas. El propósito de este encuadre fue regular las expectativas respecto de una eventual resolución del conflicto en esos espacios.

La intervención informativa se realizó con una alta asistencia del estudiantado de la generación. Sin embargo, posteriormente, el equipo de la Unidad recibió manifestaciones de insatisfacción estudiantil, específicamente centradas en dos aspectos: 1) si bien se advirtió que esta sería una instancia únicamente informativa, se mantenía la expectativa de una resolución rápida y expedita del conflicto en ese mismo espacio; 2) no había disposición ni acuerdo entre las partes para recurrir voluntariamente a mecanismos de abordaje del conflicto. Así, se hizo evidente que el estudiantado apelaba a una resolución del conflicto basada en el ejercicio de autoridad. Se constató, en este sentido, la existencia de una encomienda, entendida como la expectativa del estudiantado de que otros se hicieran cargo de la situación (Lourau, 1975; Manero, 1990). Cabe señalar que la definición del carácter informativo de la intervención fue objeto de discusión al interior del equipo de la Unidad Especializada, pero se optó por esta modalidad con el propósito de promover la responsabilización del estudiantado frente a la situación conflictiva.

Durante el mes de junio se estableció un canal de comunicación y una relación directa con los y las estudiantes, ya no mediado por las autoridades de la carrera, en el cual se abordó la dinámica de los círculos restaurativos. Únicamente dos estudiantes afectados/as manifestaron su interés en participar.

En julio, en acuerdo con estas dos personas, se realizó una nueva convocatoria para conformar el círculo; sin embargo, no hubo respuesta. Finalmente, en agosto, coincidiendo con el cierre del semestre, el equipo profesional realizó una evaluación del estado y la evolución del conflicto.

La articulación de los distintos dispositivos utilizados —individuales, grupales y colectivos— permitió gestionar la demanda, la cual fue variando con el tiempo, modificando también el tipo de solicitudes y expectativas dirigidas al equipo de la Unidad Especializada. A modo de resultados, se destaca la siguiente evolución, que da cuenta de la transformación del conflicto:

- Tensión entre la expectativa de externalizar la solución del conflicto y la progresiva internalización de responsabilidad por parte del estudiantado.
- Transición desde una relación mediada por las autoridades de la carrera hacia un vínculo directo del equipo profesional con el estudiantado.
- Escalamiento progresivo en el nivel de las intervenciones: desde lo individual, pasando por lo grupal, hasta lo colectivo.
- Reposicionamiento creciente de estudiantes inicialmente observadores del conflicto, hacia el reconocimiento de su propia afectación y su eventual involucramiento en algunos procesos.
- Cambio en las expectativas sobre el rol de la Unidad Especializada: desde la exigencia de respuesta inmediata pero poco efectiva, hacia la comprensión de su papel como facilitadora de procesos internos.
- Apertura del estudiantado a procesos formativos en herramientas de justicia restaurativa (Zehr, 2015).
- Ampliación de la contraparte demandante de las intervenciones: desde casos individuales hacia demandas de carácter grupal.
- Disminución de la expectativa de resolución del conflicto por medio del ejercicio de autoridad externa.

En este punto, se hizo evidente que el conflicto no podría ser resuelto plenamente, ya que no todas las partes involucradas estaban presentes ni dispuestas a abordarlo. La transformación del conflicto implicó también una modificación de naturaleza de la demanda hacia el equipo de la Unidad Especializada, así como como un cambio en las expectativas respecto de su rol. En consecuencia, se propuso redefinir el objeto de la intervención: pasar del abordaje del conflicto específico

al desarrollo de herramientas que permitieran un mejor manejo de futuros conflictos internos.

Con este fin, se ofrece e implementa, con relativo éxito, un espacio formativo para estudiantes de Pedagogía, orientado a la adquisición de herramientas para facilitar un dispositivo de justicia restaurativa: los círculos de prevención. A través de esta estrategia, se brindó orientación para el trabajo preventivo, a fin de que los y las estudiantes pudieran “saber cómo enfrentar ciertas situaciones cuando ocurran”⁴ y promoviendo así una mayor responsabilización de la comunidad estudiantil frente a sus propios conflictos (“en vez de solucionar los problemas de los demás, a partir de nuestros problemas”⁵).

Esta oferta tomó la forma de “formación de cofacilitadores/as en círculos de prevención de la violencia”, diseñada de tal manera que su metodología replicara los principios de los círculos de aprendizaje (Pranis, 2009).

Es así como en septiembre se gestiona el círculo de prevención de violencia, ampliando la invitación a estudiantes de otras carreras universitarias con el fin de asegurar un número mínimo de participantes que permitiera el desarrollo adecuado de la experiencia. Cabe destacar que se establece una relación de colaboración con la estudiante afectada en el conflicto iniciado en 2021, quien se compromete a buscar y promover la inscripción de más estudiantes en el proceso formativo.

La formación como cofacilitadores/as de círculos de prevención habilitaba a los participantes para replicar este dispositivo en diferentes contextos. Desde el inicio, se les indica que el objetivo del proceso formativo era capacitarse en una técnica que les permitiera abordar de manera más efectiva nuevos conflictos internos, identificar y prevenir situaciones de violencia, así como replicar esta herramienta en su futuro ejercicio profesional como docentes.

Respecto de la participación en los círculos para formar cofacilitadores/as, se definió que:

4 Expresión de una persona que participó en la experiencia. Nota de una sesión formativa.

5 Expresión de una persona que participó en la experiencia. Nota de una sesión formativa.

- Podían participar estudiantes de otras carreras universitarias, además de Pedagogía.
- Existía el rol de facilitación (encargado de conducir el círculo y realizar las preguntas); y el rol de sistematización (responsable de registrar las intervenciones del grupo y las temáticas abordadas, así como de recordar al inicio de cada sesión lo trabajado en la anterior) (Pranis, 2009).
- Al tratarse de un círculo de aprendizaje, se adoptó un enfoque de cofacilitación, lo que implicó una rotación de los roles en cada reunión. De este modo y conforme se avanzara, cada estudiante podría ejercer tanto la facilitación como la sistematización a lo largo del proceso.
- Se propusieron 6 sesiones de formación.

Asimismo, en cada sesión se formularon preguntas orientadas a explorar la identidad de los/las estudiantes, sus expectativas y las motivaciones que los hacían partícipes de los círculos. Se exploró el conflicto dándole un nombre, identificando riesgos o amenazas que implicaba para la convivencia, y se reflexionó colectivamente sobre las posibles acciones a emprender. Cabe señalar que las preguntas variaron en cada reunión, adecuándose a la dinámica del grupo y a los temas emergentes.

Respecto del encuadre en cada sesión, al inicio de cada una se recordaban los siguientes aspectos:

- Funcionaban con un quórum mínimo de cinco personas.
- La duración máxima era de 1 hora y 20 minutos.
- En los últimos 10 minutos, el equipo de profesionales de la Unidad Especializada quedaba a disposición para quienes lo consideraran necesario, ya sea para buscar contención, derivación, explicación de canales de denuncia, apoyo psicológico, entre otros.

- Era un espacio confidencial, voluntario y centrado en el diálogo.
- Se solicitaba dejar los celulares de lado hasta el término de la sesión.
- El objetivo del espacio era formativo.
- No se trataba de una instancia de terapia.

Se hablaba “con el objeto en mano” (Pranis, 2009; Karp, 2015; Schmitz, 2018), procurando que fuera un elemento con un valor simbólico para el grupo. En este caso, se utilizó una piocha utilizada por quienes egresan de Pedagogía, que indicaba el turno de habla de los participantes.

Desarrollo del círculo (octubre - diciembre 2022)

En la sesión uno se dialogó en torno a las expectativas respecto de esta primera y las siguientes instancias, así como sobre las dificultades para identificar una problemática central a abordar. Los/las participantes manifestaron interés por todo lo relacionado con la prevención, señalando la necesidad de gestionar las emociones, particularmente en función de su formación como futuros docentes, ya que consideran esta dimensión personal como “el inicio del camino”⁶. Asimismo, hicieron referencia a la necesidad de contar con más y mejores herramientas que fortalezcan sus habilidades sociales, la comunicación efectiva, la tolerancia y el respeto tanto desde un nivel micro (la vida académica en la carrera) como macro (las prácticas pedagógicas y su futuro profesional). Finalmente, la sesión concluyó que existe una dificultad para iniciar diálogos desde la emocionalidad, lo que representa un desafío para el desarrollo de una convivencia más empática y consciente.

6 Expresión de una persona que participó en la experiencia. Nota de una sesión formativa.

En la sesión dos, las conclusiones giraron en torno a la pregunta sobre los conflictos, las tensiones y dificultades que se identifican en la vida académica, evidenciándose una necesidad de fortalecer tanto el diálogo como la participación activa en las diversas carreras de Pedagogía. El grupo enfatizó la necesidad de resolver los conflictos, pero señaló que ello solo será posible por medio de la construcción de acuerdos basados en ideas y consensos sobre situaciones previas. Si bien existe claridad respecto de lo que se desea y se espera como meta, surgen interrogantes clave: ¿cómo participar? y ¿cómo hacerlo de manera efectiva?

Las sesiones tres y cuatro no se realizaron, ya que no se cumplió con el quórum mínimo establecido en la primera sesión. En la sesión tres solo asistieron cuatro personas de un total de seis, lo que generó molestias en el grupo de estudiantes presentes. Lo mismo ocurrió en la sesión cuatro, a la que asistieron solo dos personas.

En la sesión cinco se retoman las expectativas del grupo, de modo que los y las participantes señalan que el primer paso es conocerse entre sí, como condición para poder explorar lo que se desea compartir y lo que se está dispuesto a expresar; es decir, las dinámicas de relación entre estudiantes deben construirse desde vínculos personales. Asimismo, se enfatiza que el principal desafío es aprender a conversar, ya que el diálogo es el medio que permite llegar a soluciones concretas. En otras palabras, ir a un punto fijo, pero desde conversaciones significativas y proyectos comunes.

La sesión seis corresponde al cierre del círculo, y en ella se reflexionó sobre los aprendizajes y momentos significativos de la formación en círculos de prevención. Los y las participantes expresaron que se cumplió el objetivo de formarse en una técnica específica; sin embargo, subrayaron la necesidad de proyectar lo aprendido hacia la vida cotidiana y la práctica profesional, proponiendo acciones concretas en sus contextos particulares y la posibilidad de llevar esta metodología a otros espacios. En este sentido, los principales desafíos identificados apuntan al fortalecimiento del diálogo y la generación de instancias que lo faciliten, solicitando incluso el apoyo

de la Unidad Especializada para la realización de talleres y espacios conversacionales. Cabe destacar que quienes integraron el círculo proyectaron sus aprendizajes más allá del objetivo formativo inicial, evidenciando una apropiación significativa de la herramienta.

Finalmente, se les ofreció a las personas participantes una sesión de evaluación, en la cual manifestaron que el círculo les permitió experimentar nuevas formas de convivencia y generar espacios relacionales más cuidados. Reconocieron que esta experiencia contribuyó a su formación como futuros/as docentes, entregándoles herramientas útiles para eventuales situaciones en que deban enfrentar la resolución de conflictos en contextos educativos; incluso se manifestó el interés por aplicar la técnica aprendida dentro del aula en sus futuras prácticas escolares. Asimismo, valoraron la metodología empleada, destacando que facilitó el abordaje óptimo de diversas temáticas y una gestión constructiva de los disensos.

En el marco de esta evaluación, además, surgió información inesperada: 1) una de las integrantes del círculo relató que, luego de finalizado el proceso formativo, conversó con un profesor de su carrera y realizó un círculo en el marco de una asignatura, para el cual se estuvo preparando unas semanas con bibliografía recomendada por la Unidad Especializada en las sesiones formativas; 2) varios estudiantes manifestaron su interés por replicar círculos en sus respectivas carreras, aunque señalaron que requerirían del apoyo profesional de la Unidad Especializada para poder llevarlos a cabo; 3) una estudiante se ofreció como voluntaria para apoyar futuros procesos formativos impulsados por la Unidad en esta línea.

Esto evidencia la formulación clara y explícita de nuevas demandas, como: 1) acompañamiento a intervenciones que el propio estudiantado proyecte implementar y; 2) creación de espacios para colaborar en intervenciones promovidas por el equipo de la Unidad Especializada.

En virtud de lo anteriormente expuesto, resulta relevante analizar la evolución de tendencias. Al momento de finalizar la experiencia de formación en círculos de prevención de violencias, se identificaron algunas tendencias adicionales:

- Se evidencia un cambio subjetivo en la estudiante afectada, quien transita desde iniciar el proceso como receptora de violencia hacia asumir un rol activo, convocando a otros/as al círculo, manifestando preocupación por los problemas de convivencia más allá de su propia situación, y disposición a contribuir a la mejora del clima relacional en su comunidad.
- Se observa también una transformación en el rol de la Unidad Especializada, que deja atrás una lógica centrada en la cultura de la urgencia (“apagar incendios”) para posicionarse como un equipo de apoyo y acompañamiento de procesos internos de mediano y largo plazo, enfocados en la formación, la responsabilización y el fortalecimiento comunitario.

5. LAS REFLEXIONES DE FONDO: DISCUSIÓN

Considerando que el eje de esta sistematización se orientó a visibilizar la gestión de las demandas de intervención ante situaciones que afectan la convivencia en una institución de educación superior, resulta clave reconocer el valor de la formación en círculos de prevención de violencias. Esta acción —que en la línea de tiempo corresponde a la última realizada por la Unidad Especializada en respuesta a la demanda inicial—, sintetiza la orientación que el equipo profesional buscó imprimir a su trabajo a lo largo de toda la experiencia: transitar desde una lógica reactiva centrada en la resolución de conflictos (“apagar incendios”) hacia una lógica transformadora, basada en la responsabilización progresiva de la comunidad frente a la conflictividad inherente a las relaciones sociales (Lourau, 1975; Zehr, 2015; Schmitz, 2018; 2020).

En otras palabras, se optó por un camino en el cual las personas involucradas asumieran progresivamente responsabilidad, permitiendo además considerar otras dimensiones o formas de violencia presentes en la situación (Galtung, 1990). Esta orientación generó resistencias y, en algunos casos, distanciamiento frente a las convocatorias a construir

conjuntamente. Sin embargo, ello no constituyó un problema en sí mismo, en la medida que el propósito central residía en transformar el rol de la Unidad Especializada frente en el abordaje de conflictos en la vida universitaria, orientándolo hacia el fortalecimiento de capacidades en la propia comunidad estudiantil para la gestión de sus conflictos (Schmitz, 2018; 2020).

Ahora bien, desde una perspectiva institucional, lo que se observó fue la reacción frente a una propuesta de abordaje que renuncia a la lógica inmediatista de la resolución de conflictos. Siguiendo la misma metáfora utilizada para elaborar reflexiones de fondo, una vez que el “fuego se apaga”, y cuando la situación parece retomar la normalidad y las cosas “pueden retomar su rumbo”, las partes tienden a tomar distancia y desentenderse de su responsabilidad en el proceso, delegando en los expertos —en este caso, el equipo especializado— la tarea de resolver aquello que generó el malestar subyacente (Manero, 1990).

Responder a la demanda bajo esa lógica, más que aportar a la resolución del conflicto de fondo, tiende a invisibilizar las responsabilidades que todas las partes tienen en la mejora o deterioro de la convivencia en una comunidad determinada (Hernández, 2022); ese enfoque empobrece las condiciones en las que se desarrollan los proyectos educativos institucionales. En este sentido, haber satisfecho las expectativas de una solución rápida y expedita del conflicto no solo habría resultado poco pertinente, sino que habría sido abiertamente irresponsable.

Al respecto, emerge un posicionamiento inevitable por parte de los distintos actores —directivos, estudiantes, profesionales—, que remite a una pregunta clave sobre la función social de las instituciones de educación superior: ¿cuál es el rol de la universidad? En el marco de esta experiencia, una de las voces planteó que dicho rol es principalmente producir conocimiento, de modo que situaciones relacionadas con la convivencia tienden a quedar relegadas a un segundo o tercer plano, invisibilizando con ello la dimensión formativa, que también forma parte de los procesos de enseñanza y del propio conocimiento que se produce a partir del abordaje de estos conflictos (Calderón, 2009).

Por otra parte, en la sesión final con los y las estudiantes que participaron del círculo de prevención en violencias, una de las cuestiones que más se destacaron fue la sorpresa ante la posibilidad de vivir una experiencia de diálogo genuino al interior de la universidad. Esto resulta llamativo, dado que se trata de una institución educativa, pero al mismo tiempo constituye una señal de alerta respecto de las actuales condiciones para el diálogo a nivel institucional, especialmente en el contexto de regreso a la presencialidad tras dos años de pandemia. Si, por un lado, hay visiones que conciben la función de la universidad principalmente como la producción de conocimiento, y por otro, hay estudiantes que se sorprenden ante la posibilidad de crear espacios para una conversación horizontal y significativa, parece evidente que hay algo esencial en el proceso formativo que se ha ido desdibujando.

Resulta interesante constatar que la transformación de la demanda fue un proceso compartido por todas las partes involucradas, incluyendo al equipo especializado (Lourau, 1975), dado que el propio equipo profesional reconoció en reuniones internas que, inicialmente, no contemplaban los círculos de prevención como una alternativa formativa para el abordaje de la convivencia. Su experiencia previa se vinculaba más estrechamente con la resolución de conflictos, centrada en el tratamiento de causas visibles (Hernández, 2022). Este giro es del todo relevante, ya que permite dar lugar a nuevos repertorios de intervención que incorporan dimensiones colectivas en el abordaje de las relaciones sociales que se desarrollan en las comunidades universitarias, en sintonía con otras experiencias internacionales (Karp, 2015; Karp et al., 2016).

Volviendo a uno de los objetivos del plan, referido a instalar capacidades en la propia comunidad estudiantil para abordar sus conflictos, resulta especialmente significativo reconocer el cambio que se produjo en el grupo de estudiantes que participó del círculo. Mientras que en la primera sesión, cuando se les preguntó por sus expectativas, no lograban identificarlas con claridad, hacia el cierre del proceso expresan la necesidad de replicar la instancia en otros espacios en los que se desenvuelven, valorando positivamente su

formación en la técnica. Paralelamente, algunos comienzan a leer bibliografía sobre justicia restaurativa, a planificar nuevas acciones y a solicitar a la Unidad Especializada otros tipos de intervención, orientados al acompañamiento. En definitiva, se puede reconocer un cambio sustantivo: una transición desde el desconocimiento inicial hacia una disposición activa, basada en el deseo y la confianza en sus propias capacidades para afrontar este tipo de situaciones, asumiendo una postura notoriamente distinta ante futuros conflictos.

En este sentido, al analizar la transformación de la demanda desde las expectativas en torno al ejercicio de autoridad (Araujo, 2021), puede reconocerse un desplazamiento desde la búsqueda de una respuesta jerárquica hacia una forma de relación más horizontal. Esto no implica que las jerarquías desaparezcan ni que la Unidad Especializada deje de ocupar una posición de poder en relación con la comunidad estudiantil, pero sí evidencia que las nuevas demandas se inscriben en un horizonte más igualitario, tanto en las relaciones entre pares como en el vínculo con el equipo profesional.

Finalmente, a nivel institucional, se requiere una mayor capacidad para generar condiciones que favorezcan el diálogo ante conflictos que afecten la convivencia, ya que la cultura de gestión de la convivencia en la que se desarrolló esta experiencia parece dar poco espacio a la escucha activa y a la construcción de alternativas colectivas, enfatizando enfoques punitivos y coercitivos como formas de disciplinamiento (Schmitz, 2020). Esto conlleva el riesgo de invisibilizar la violencia estructural y cultural (Galtung, 1990), legitimar el orden institucional que la permite (Manero, 1990) y omitir la responsabilización de quienes la ejercen (Zehr, 2015). Es importante reconocer que estos elementos de la cultura institucional también están arraigados en la propia comunidad estudiantil, la cual tendió a evitar la exploración de sus responsabilidades en el deterioro de la convivencia en los ambientes de aprendizaje.

Cabe señalar que la experiencia analizada no constituyó un procedimiento alternativo al mecanismo disciplinario, el cual siguió su curso de manera paralela durante todo el desarrollo aquí expuesto

(2021-2022). Las demandas dirigidas a la Unidad Especializada respondieron a necesidades de la comunidad de la carrera de Pedagogía que no estaban siendo abordadas por los procesos disciplinarios, los cuales se centran exclusivamente en la persona investigada, y eventualmente, sancionada, sin considerar las dimensiones colectivas ni formativas involucradas en los conflictos de convivencia.

6. LOS PUNTOS DE LLEGADA: CONCLUSIONES

Este trabajo se ha centrado en el lugar que ocupa un equipo profesional encargado de abordar conflictos que afectan a la comunidad estudiantil en una universidad chilena. Su foco ha estado puesto en la transformación del conflicto y, en particular, en la transformación de la demanda para afrontarlo.

No es posible identificar en esta experiencia un modelo acabado de resolución de conflictos en el contexto universitario. Por el contrario, lo que se ha explorado —con cierto nivel de complejidad— es el análisis de la demanda, la necesidad de su gestión orientada hacia un horizonte posible de transformación del conflicto, y la posición que ocupan los diversos actores en ese proceso, incluyendo al propio equipo profesional. La transformación de los conflictos y la gestión de las demandas asociadas constituyen un camino abierto, que lleva a lugares inesperados.

Como se ha señalado, haber respondido tanto a la demanda en los términos en que fue formulada explícitamente en un inicio, como a las expectativas depositadas en el equipo profesional, hubiese sido irresponsable. Esto, en primer lugar, por la imposibilidad de resolver el conflicto sin la participación activa de los actores implicados (Calderón, 2009); y, en segundo lugar, por la complicidad que ello habría implicado con una cultura institucional de desresponsabilización, que tiende a concebir la resolución de conflictos como un mecanismo de disciplinamiento o de control (Cattaneo, 2018; Schmitz, 2020).

Si bien la amplia y extensa tradición de los estudios sobre paz (Galtung, 1990; Hernández, 2022), junto con la creciente evidencia

del enfoque restaurativo (Zehr, 2015; Reyes-Quilodrán, 2018) aportan una base ineludible que respalda su pertinencia para el abordaje de la convivencia universitaria (Karp, 2015; Karp et al., 2016; Galeas y Hurtado, 2020; Hernández, 2022; Hernández, 2023; González-Ramírez, 2024) estos enfoques siguen siendo poco conocidos en las comunidades universitarias chilenas y latinoamericanas.

Como toda sistematización de experiencia, esta no pretende ser replicada ni asumida como un modelo (Jara, 2018). Sin embargo, al analizar las decisiones técnicas y los enfoques aplicados es posible identificar claves o criterios valiosos para abordar otras situaciones y dilemas profesionales, tanto en el ámbito universitario como fuera de este (Jara, 2018).

La propia experiencia, y en particular la realización del círculo de prevención de violencias, permitió levantar propuestas surgidas desde la propia comunidad estudiantil, interpelando de manera diferente al equipo profesional de la Unidad Especializada. Apelar a la responsabilización de la comunidad respecto de sus modos de convivencia no implica quitar la responsabilidad del equipo especializado, sino más bien transformar su rol.

Las propuestas surgidas de esta experiencia y formuladas por el propio estudiantado van en la línea de: 1) realizar círculos o instancias de diálogo que funcionen de manera permanente; 2) formar a más estudiantes en dispositivos restaurativos; 3) vincular estos aprendizajes con su proceso de formación profesional; y 4) acercar más al equipo profesional a la comunidad estudiantil. Estas propuestas, además, abren la posibilidad de forjar nuevas alianzas entre el equipo especializado y un sector del estudiantado dispuesto a colaborar y ser acompañado. Este escenario implicaría realizar un nuevo análisis de la demanda, objetivo que queda fuera del presente trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.

- Araujo, K. (2021). *¿Cómo estudiar la autoridad?* Editorial USACH.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81.
- Cattaneo, N. (2018). Conflicto y comunidad: Un camino hacia la construcción de paz. En Nató, Montejo y Negredo (Eds.), *Mediación comunitaria*. ASTREA.
- Chavez-Tafur, J. (2006). *Aprender de la experiencia. Una metodología para la sistematización*. Asociación ETC Andes / Fundación ILEIA.
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA] (s/f). *Criterios y estándares de la calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario*. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH]. (2022). *Modelo caleidoscopio: Una propuesta de abordaje de la violencia de género en contexto universitario*.
- Dellarossa, A. (1979). *Grupos de reflexión*. Paidós.
- Galeas, F. y Hurtado, N. (2020). *Justicia restaurativa en una universidad chilena: Sistematización de una experiencia y sus criterios técnicos*. Documento de trabajo técnico. Universidad de Chile.
- Galtung, J. (1990). La violencia: Cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- González, F. (2002) Análisis institucional y socioanálisis. *Tramas*, (18-19), 13-50. <https://biblat.unam.mx/hevila/TramasMexicoDF/2002/no18-19/2.pdf>
- González-Ramírez, I. (2024). Harassment Conflicts in Chilean Universities and their Restorative Treatment. *Revista de Derecho (Valdivia)*, 37(1), 101-122. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-09502024000100101>
- Hernández, M. (2022). Reflexiones sobre feminismos y prácticas de paz en la atención a la violencia de género en ámbitos universitarios. En 2.º *Encuentro Universitario Internacional “Hacia una cultura de la paz desde los medios alternos de solución de conflictos”*, Universidad de Guanajuato, México.

- Hernández, M. (2023). *Resolución de conflictos, justicia restaurativa y atención a la violencia de género en ámbitos universitarios*. Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género y el Instituto de Investigaciones Jurídicas. Universidad Autónoma de México.
- Hiner, H. y López, A. (2021). Movimientos feministas y LGBTQ+: De la transición pactada a la revuelta social, 1990-2020. En Gálvez (Ed.), *Históricas: Movimientos feministas y de mujeres en Chile, 1850-2020* (pp. 91-127). LOM.
- Hurtado, N. (2023). La capacidad de dialogar en el espacio universitario: Conflicto, prácticas restaurativas y feminismos antipunitivistas. En Ibarra y Brito (Ed.), *Justicia feminista al borde del tiempo* (pp. 205-217). LOM.
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos. En *Revista Internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.
- Karp, D. y Allena, T. (2004). *Restorative Justice on The College Campus: Promoting Student Growth and Responsibility, and Reawakening the Spirit of Campus Community*. Charles C. Thomas Publisher.
- Karp, D. (2015). *The Little Book of Restorative Justice for Colleges and Universities*. Ed. Good Books.
- Karp, D., Shackford-Bradley, J., Wilson, R. y Williamson, K. (2016). *Campus Prism: A Report on Promoting Restorative Initiatives for Sexual Misconduct on College Campuses*. Skidmore College Project on Restorative Justice. Saratoga Springs, New York.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Amorrortu.
- Manero, R. (1990). Introducción al análisis institucional. *Tramas, I*, 121-157.

- Nansen Fredssenter for Peace and Dialogue [NFPD]. (2020). *Manual Nansen para facilitadores de diálogo y transformación de conflictos*. Universidad Alberto Hurtado. (Obra original publicada en 2018).
- Pranis, K. (2009). *Manual para facilitadores de círculos*. Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Administración de Justicia.
- Reyes-Quilodrán, C., LaBrenz, C. A. y Donoso-Morales, G. (2018). Justicia restaurativa en sistemas de justicia penal juvenil comparado: Suecia, Inglaterra, Italia y Chile. *Política Criminal*, 13(25), 626-649. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33992018000100626>
- Schmitz, J. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo*. ProgettoMondo MIAI.
- Schmitz, J. (2020). *Manual de prácticas restaurativas en el ámbito educativo*. Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica.
- Zehr, H. (2015). *The Little Book of Restorative Justice: Revised & Updated*. Good Books.

Fecha de recepción: 6 de septiembre de 2024

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2025



Vinculación con el medio en universidades chilenas: Un estudio de caso sobre la implementación y desafíos de la bidireccionalidad

Community Engagement in Chilean Universities: A Case Study on the Implementation and Challenges of Bidirectionality

René Araya Alarcón 

Universidad Santo Tomás

RESUMEN

El presente estudio tuvo por propósito aproximarse a los efectos de la bidireccionalidad sobre el tipo de actividades que las universidades chilenas están diseñando y ejecutando. Con este fin, se propuso el estudio de caso de una universidad privada de presencia nacional aplicando un enfoque mixto que combinó el análisis cuantitativo de las actividades realizadas en el periodo 2024 y entrevistas cualitativas a actores clave de la gestión en seis de sus sedes. Los resultados muestran una concentración en actividades de extensión y en docencia vinculada, en detrimento del desarrollo comunitario, así como una merma en la calidad de las actividades de extensión con miras al logro de indicadores de gestión de la vinculación con el medio (VcM). Se advierte, asimismo, un creciente énfasis en actividades directamente relacionadas con dispositivos curriculares, a través de políticas institucionales

Contacto:
reneyaray@gmail.com

que incentivan su realización en desmedro de la extensión y el desarrollo social y comunitario, así como una fuerte presión por resultados inmediatos, lo que estaría afectando la calidad y profundidad de los vínculos con el entorno, priorizando actividades de fácil registro sobre aquellas con mayor impacto comunitario.

Palabras claves: tercera misión, vinculación con el medio, extensión universitaria, bidireccional

ABSTRACT

This research analyzes the transformation of university-society engagement in a Chilean university, following the implementation of the Community Engagement model (VcM). The objective was to evaluate the impact of bidirectionality and curricularization on VcM activities, and the perceptions of key stakeholders. A mixed-methods case study was conducted, quantitatively analyzing VcM activities across six campuses, and qualitatively through 18 interviews with managers, directors, and academics. Results indicate a concentration of activities in extension and collaboration networks, with significant variations among campuses. The interviews reveal a tension between extension and VcM, an incomplete understanding of bidirectionality, and an instrumentalization of VcM to meet accreditation criteria. It is concluded that the pressure for immediate results affects the quality and depth of engagement with the environment, prioritizing easily recorded activities over community impact.

Keywords: third mission, community engagement, university extension, bidirectional

1. INTRODUCCIÓN

La expansión de los sistemas de educación superior en las últimas décadas ha diversificado significativamente las relaciones entre las universidades y su entorno social (Tilak, 2006; Rahmer, 2023). Este fenómeno ha impulsado la ampliación de vínculos hacia grupos de interés cada vez más heterogéneos, así como la respuesta a demandas provenientes de diversos sectores sociales, incluyendo el Estado, el mercado y la industria (Derek, 2008; Cano Menoni y Flores, 2023). Este escenario ha ejercido un impacto sustancial en el campo de la

extensión universitaria, tensionando un *ethos* expansionista arraigado en América Latina, e históricamente vinculado a la difusión popular de la cultura y a la impronta social de la Reforma de Córdoba (Graziano, 2021). Dicha tensión ha generado la necesidad de trascender la concepción de la tercera misión como una mera transferencia de objetos culturales desde la universidad hacia sectores sociales históricamente excluidos (Arim, 2022). En su lugar, se promueve la construcción de relaciones bidireccionales, en las cuales los saberes y conocimientos provenientes de la sociedad influyen y transforman a las instituciones de educación superior.

En el marco de este debate, el sistema de educación superior chileno se presenta como un modelo relevante de analizar a partir de algunas particularidades. En Chile se observa una tendencia a reemplazar la denominación “extensión” por “vinculación con el medio” (VcM) (Araya, 2024a), reflejando una interpretación de las nuevas exigencias de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Según esta interpretación, la extensión se percibe como unidireccional (Flores, 2024), mientras que la VcM debe promover relaciones bidireccionales e interactivas, enfocadas en beneficios mutuos y recíprocos (Von Baer, 2009). Aunque esta distinción es discutible, su impacto es significativo dada la vasta tradición extensionista chilena (Castañeda et al., 2021). Esta tradición, históricamente centrada en la atención de problemas del entorno y procesos sociohistóricos (Muñoz, 2022), alcanzó su auge durante la Reforma Universitaria de 1967 (Cuello, 2018; Casas y Torralbo, 2022) y, en la actualidad, enfrenta tensiones debido a la creciente presión sobre las instituciones de educación superior chilenas para demostrar resultados bidireccionales en VcM en el marco de los procesos de acreditación.

En este contexto, resulta relevante analizar los eventuales efectos del escenario descrito sobre las actividades que las universidades chilenas están diseñando e implementando para desarrollar el enfoque bidireccional. Para estos efectos, la presente investigación propone un estudio de caso centrado en una universidad privada de alcance nacional, a través del análisis de seis de sus sedes distribuidas

a lo largo del territorio nacional. Se propone un enfoque mixto que combina la exploración cuantitativa de la información registrada por las instituciones en sus sistemas de monitoreo de VcM y la profundización cualitativa a través de entrevistas a una muestra de actores clave en la gestión del área en cada una de las sedes estudiadas.

De este modo, su objetivo general es analizar la transformación de la vinculación universidad-sociedad en una universidad chilena de alcance nacional, a partir de la implementación del modelo de VcM, identificando sus impactos en la distribución y naturaleza de las actividades realizadas, así como las percepciones de los actores clave. Sus propósitos específicos apuntan a: (1) evaluar la distribución y naturaleza de las actividades de vinculación en las distintas sedes de la institución y su alineación con los principios de bidireccionalidad del modelo de VcM; (2) identificar y analizar las percepciones y experiencias de los actores clave (gestores, directivos y académicos) sobre las fortalezas y debilidades del modelo implementado; y (3) examinar la relación entre esta implementación y la tensión entre extensión y VcM.

El análisis de la evolución de estas prácticas en el sistema chileno resulta de particular relevancia, dado el impacto de las normativas de acreditación y los recientes cambios regulatorios que han influido en la transformación de los modelos de interacción entre las universidades y sus entornos. Aunque el despliegue del enfoque bidireccional se ha discutido teóricamente, hasta ahora son escasas las investigaciones empíricas que indaguen en el eventual impacto de este enfoque sobre el tipo de actividades de VcM que las universidades chilenas ejecutan en el presente, en particular sobre el rol extensionista de las instituciones de educación superior (IES). De ahí que la presente investigación pretende contribuir al debate sobre el papel de las universidades en la sociedad chilena, ofreciendo una evaluación crítica sobre las fortalezas y debilidades de las políticas de vinculación implementadas, lo que puede servir de base para futuras investigaciones y, eventualmente, contribuir en la formulación de políticas que fortalezcan el rol social de las universidades chilenas.

2. MARCO CONCEPTUAL

Entre las particularidades del sistema educacional chileno, sin lugar a duda merece especial atención el modo de comprender lo que se entiende por “tercera misión”. Las universidades chilenas mantuvieron, históricamente, relaciones estrechas con la sociedad. Esa impronta extensionista se vio mermada de modo severo durante la dictadura cívico-militar, etapa en que se redujeron esas prácticas a la “difusión de conocimientos y educación continua, como una forma de obtener recursos externos” (Cano Menoni y Flores, 2023, p. 51). A partir de entonces, se consolidó un modelo unidireccional de relación con el entorno que establecía distancias entre la universidad y las necesidades de los territorios y sus comunidades.

Sin embargo, la importancia de la relación con el medio social volvió a cobrar relevancia desde inicios del siglo XXI, especialmente en la actualidad, a propósito de la introducción de la acreditación institucional del área denominada Vinculación con el Medio, que hasta el momento ha sido voluntaria, pero que será obligatoria a partir de mayo de 2025 (Doughnac-Quintana et al., 2024). En rigor, ya en 2018 la ley 21091 sobre Educación Superior introdujo formalmente esta dimensión, lo que supuso una serie de transformaciones en las IES. Este es un proceso que venía gestándose durante los últimos quince años, en relación con la necesidad de dejar atrás lo que podía comprenderse como paradigma universitario de “torre de marfil”, autorreferente y elitista, sostenido en un enfoque unidireccional de relación con el medio y los entornos relevantes (Araya, 2024b; Araya 2024c). Así, se ha buscado transitar hacia un modelo bidireccional o interactivo que retroalimente activamente las funciones de docencia e investigación, sin subordinarlas (Von Baer, en Fleet et al., 2017).

Uno de los principales antecedentes en el marco de esta transformación puede encontrarse en la publicación pionera de Heinrich von Baer, “Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad?” (2009). En ese texto, que puede considerarse fundacional en muchos sentidos, Von Baer planteó la urgencia de que

el sistema de educación transitara hacia la construcción compartida de conocimiento y el intercambio bidireccional entre las IES y los actores de la sociedad. Esta transformación resultaba indispensable para enfrentar adecuadamente los desafíos de la sociedad del conocimiento y la globalización, así como los procesos de masificación de la educación superior y sus efectos sobre la ampliación de los grupos de interés de las IES. En ese marco, el sistema debía comenzar un proceso de relación con la sociedad que sirviera de insumo para la revisión de la pertinencia de la formación que se ofrece referida a los requerimientos del mundo laboral y el desarrollo socioeconómico de los países.

A partir de entonces, la CNA comenzó un proceso progresivo de incentivo de la institucionalización de la VcM. Lo anterior, implicó el interés por desarrollar políticas de VcM y el cambio de nombre de direcciones y vicerrectorías de Extensión por el de VcM. Todo este proceso decantó en la ley 21091, que estableció que las IES deben contar con políticas y mecanismos sistemáticos de VcM de carácter bidireccional (art. 81, n.º 20). Este auge de la VcM supuso un detrimento de la extensión universitaria fundamentado en la necesidad de transitar hacia relaciones bidireccionales. En efecto, aquella ley no contenía referencias a la extensión. Posteriormente, la ley 21094 mencionó la extensión, incluyéndola dentro de las tareas del sistema, pero dejándola desmedrada ante el enfoque transversal, bidireccional y de beneficio mutuo (Cano Menoni y Flores, 2023).

En este escenario, la cualidad de *bidireccional* quedó definida formalmente como un criterio de acreditación (ver Tabla 1). De este modo, una orientación que debería apuntar hacia la construcción conjunta entre las universidades y el entorno se convirtió también en un medio para la consecución de prestigio, financiamiento y posicionamiento en el mercado (Pastene, 2021; Fleet et al., 2023). Esto conlleva el riesgo de concebir la bidireccionalidad como un atributo estático y cuantificable, en lugar de comprenderla como un modo dinámico de relacionarse con el entorno (Muñoz, 2022).

Tabla 1
Bidireccionalidad en criterios para la acreditación institucional subsistema
universitario chileno

Dimensión 4: Vinculación con el medio		
Criterio 11. Política y gestión de la vinculación con el medio.		
<p>La función de vinculación con el medio es bidireccional, es decir, corresponde a una construcción conjunta de la universidad con sus grupos relevantes de interés. Se explicita en políticas y mecanismos que señalan propósitos y acciones para los ámbitos de interacción definidos institucionalmente.</p>		
Estándar/Nivel 1	Estándar/Nivel 2	Estándar/Nivel 3
<p>Existe una política y modelo de vinculación con el medio coherentes con la misión, valores y propósito institucionales, que declaran los impactos externos e internos que se esperan de su implementación. La política define los objetivos y propósitos de la vinculación con el medio. Cuenta con recursos y medios de gestión para la planificación y ejecución de las acciones comprometidas. El modelo se sustenta en una política de naturaleza bidireccional, que ha sido diseñada colaborativamente por la universidad y los grupos relevantes de interés que esta ha definido.</p>	<p>La política y modelo de vinculación bidireccional con el medio se aplican en toda la universidad. Los ámbitos de vinculación con el medio se encuentran identificados, formalizados y se aplican sistemáticamente en las acciones realizadas por la universidad. Los instrumentos de vinculación con el medio están orientados al logro de los impactos externos e internos esperados, y cuentan con indicadores que permiten el seguimiento periódico de estos.</p>	<p>El seguimiento de los indicadores de impacto de las acciones comprometidas permite realizar ajustes a su planificación y ejecución cuando es necesario. Existen instrumentos para fomentar la contribución de las acciones de vinculación con el medio a la formación de las y los estudiantes en todos los niveles, así como su articulación con las actividades de investigación, creación y/o innovación que se realizan en la universidad.</p>

Fuente: *Criterios y estándares para la acreditación de Universidades Chilenas* (CNA, 2022).

Dado que el sistema chileno se caracteriza por una alta rendición de cuentas y consecuencias significativas, el criterio de bidireccionalidad se ha vuelto especialmente omnipresente y hegemónico (Araya 2024b). En esta medida, las universidades chilenas lo reconocen, casi unánimemente, como el factor definitorio de la VcM, integrándolo

en modelos conceptuales, glosarios y políticas institucionales de vinculación como un pilar fundamental y eje de gestión de esta dimensión (Salazar, 2020). De hecho, el criterio de la bidireccionalidad sirve para determinar qué se considera o no VcM, en un contexto en el que la extensión parece estar experimentando una merma que es relevante atender.

De este modo, aunque se trata de un asunto que es tema de debate, especialmente entre especialistas e investigadores (Quinteros Flores, 2019; Flores y Póo, 2021; Pereira et al., 2022), en la actualidad, en términos prácticos, el sistema de educación superior chileno plantea una diferenciación taxativa entre lo que las instituciones de educación superior chilenas entienden por VcM y por extensión. Así, la VcM se concibe como una función centrada en la bidireccionalidad con el entorno, orientada a integrar el currículo con las necesidades de las comunidades y territorios. De esta integración se espera un beneficio mutuo, donde las IES contribuyan a resolver problemas y desafíos del entorno, al tiempo que fortalecen su quehacer interno a través de la docencia, la investigación y la pertinencia de los perfiles de egreso.

Por su parte, la extensión haría referencia a actividades que las IES realizan desde la lógica de la transferencia de ciertos bienes y productos, según una perspectiva unidireccional, es decir, en este enfoque se entiende que la universidad es poseedora de un conjunto de saberes y conocimientos que, desde la lógica de la responsabilidad social, debe transferir al medio.

Aunque se trata de una distinción debatible que ofrece una lectura estrecha de la extensión, además de excluir a gran parte de la tradición crítica latinoamericana, en la práctica ha supuesto una subordinación de la extensión a la VcM. En este escenario, si bien la mayoría de las universidades chilenas continúan reconociéndola como un componente relevante, suelen integrarla dentro de una gama más amplia de líneas de acción y, en algunos casos, incluso la separan de la VcM y la articulan en una institucionalidad distinta, fundamentalmente vinculada al área artística y cultural. Se ha vuelto frecuente, entonces, que en sus definiciones institucionales las IES

chilenas otorguen a la extensión un estatus subordinado y que se abstengan, por ejemplo, de considerar como VcM a actividades artísticas y culturales, por considerar que no son suficientemente bidireccionales. La lectura dominante apuntaría a que esas actividades tienen su origen en prioridades de las universidades y no en demandas de los grupos de interés. De este modo, es habitual que valiosas iniciativas sean descartadas o pierdan valoración positiva al considerarse que no tributan al logro de indicadores de gestión de alcance bidireccional (Flores, 2024). Si a lo anterior se suma que las universidades están experimentando dificultades notables para construir una comprensión cabal de la noción de bidireccionalidad (Araya 2024b; Araya 2024c), resulta evidente que se trata de una cuestión problemática.

En un sentido más amplio, la cuestión de la bidireccionalidad ha tendido hacia un proceso que puede entenderse como curricularización de la VcM (Verdejo Cariaga, 2019; Concha et al., 2020). Esto implica que la relación con el entorno debe vincularse explícitamente con los planes de estudio, estableciéndose como un requisito clave para asegurar los impactos internos, fundamentalmente la calidad y pertinencia de la docencia.

Además, este enfoque parece estar influyendo en una merma de las iniciativas propias del ámbito sociocomunitario territorial, especialmente cuando no están vinculadas a la estructura curricular (Araya, 2024c). En contraste, la demanda de curricularización parece estar enfatizando lo que en Chile se denomina docencia vinculada; precisamente, la realización de actividades de VcM en el marco de los planes de estudio. Esta tendencia parece confirmar no solo el detrimento de la relevancia de la extensión universitaria en Chile, sino también la transformación paulatina de los vínculos con la sociedad en aras de una cierta instrumentalización y tecnificación de la tercera misión en función de las exigencias de acreditación y control de calidad (Verdejo-Cariaga, 2024). De este modo, aunque se ha transitado hacia una mayor estandarización de la vinculación, especialmente a través de la introducción del currículum y la docencia vinculada, se advierte también una distancia entre las universidades

y los territorios, la que debilita la posibilidad de generar un impacto significativo en los contextos locales (Verdejo-Cariaga, 2024).

3. ANTECEDENTES

La universidad objeto de estudio en esta investigación se fundó en la década del ochenta y obtuvo su autonomía, reconocida por el Consejo Superior de Educación, hacia inicios del presente siglo. Ha participado en las distintas instancias de aseguramiento de la calidad, logrando la acreditación institucional en diversas oportunidades. Actualmente, se encuentra acreditada en Nivel Avanzado por la CNA, en las áreas de Gestión Institucional y Docencia de Pregrado, y, a mediano plazo, deberá presentarse a un nuevo proceso de acreditación, en el cual deberá evaluarse el área de VcM. Actualmente, cuenta con una Vicerrectoría de VcM y una estructura organizacional en el ámbito que actúa en sus distintas sedes, distribuidas a lo largo de todo el territorio nacional. Dispone, asimismo, de una Política de VcM, la que distingue objetivos, directrices generales, ámbitos de desarrollo, líneas de acción, así como los impactos internos y externos que persigue.

Es importante mencionar que la institución distingue en esta política cuatro líneas de acción: 1) Academia vinculada, 2) Desarrollo social y comunitario, 3) Extensión académica, artística y cultural, y 4) Innovación, investigación aplicada y emprendimiento (ver Tabla 2).

Tabla 2
Líneas de acción de iniciativas de vinculación con el medio en universidad
analizada

Academia vinculada	Desarrollo social y comunitario	Extensión académica, artística y cultural	Innovación, investigación aplicada y emprendimiento
<p>Instancias de interacción entre las comunidades y los estudiantes y docentes en el marco de actividades curriculares que generan un beneficio mutuo para estudiantes y usuarios del servicio.</p>	<p>Acciones y operativos basados en las necesidades de las comunidades y sus territorios y en la capacidad técnica, profesional y operativa de la institución, relacionados con la problemática social, socioproductiva y socioambiental en forma interdisciplinaria.</p>	<p>Apunta al intercambio de conocimientos y competencias entre la institución y la comunidad, expresado en actividades orientadas al desarrollo del capital cultural y social de espacios comunitarios. Estas actividades consideran encuentros y acercamientos a actividades culturales, debates, seminarios y otras instancias colaborativas.</p>	<p>Iniciativas de investigación aplicada, innovación y emprendimiento que generen soluciones innovadoras en procesos productivos y conocimientos que contribuyan al desarrollo del país y de las regiones en las cuales se ubican.</p>

Fuente: Elaboración propia.

4. METODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque mixto, pues complementa aproximaciones cuantitativas con dimensiones cualitativas para ofrecer un análisis integral del fenómeno estudiado. Se inscribe en un diseño de estudio de caso, dado que examina en profundidad la realidad de una universidad chilena privada de alcance nacional. Aunque el estudio aborda la realidad de distintas sedes de esa institución de educación superior, estas filiales se analizan en el marco de un

único caso, atendiendo a su estructura y funcionamiento comunes. Precisamente, su presencia nacional (distintas sedes distribuidas a lo largo de todo el territorio chileno) ha determinado fundamentalmente su elección, ya que permite observar cómo se implementa y adapta la vinculación con el medio en distintos contextos geográficos.

Como se mencionó, se trata además de una institución que, a mediano plazo, deberá presentar su informe de autoevaluación para el proceso de acreditación, lo que supone que está atravesando por un periodo de análisis de sus prácticas institucionales, incluidas las referidas a la tercera misión. Este contexto la vuelve un caso interesante que puede resultar ilustrador del camino que recorren variadas universidades chilenas, especialmente las de carácter matricial. Asimismo, su naturaleza matricial —un modelo organizacional frecuente en las universidades privadas chilenas con sedes en múltiples regiones— hace que los hallazgos de este estudio puedan ofrecer una perspectiva ilustrativa del proceso que atraviesan diversas instituciones en el país.

Para dar cuenta de la realidad de la universidad en cuestión se han escogido seis sedes: dos de la zona norte de Chile, dos de la zona centro y dos de la zona sur. Se ha pretendido así abarcar una extensión territorial relevante, considerando que entre la sede más septentrional y la más austral existen más casi 4 mil kilómetros de distancia. Es importante reiterar que, aunque el estudio se enfoca en distintas sedes universitarias, sigue tratándose de un estudio de caso único. Su propósito es profundizar en torno a las características particulares de esa universidad para indagar una realidad específica, la cual puede o no ser representativa del sistema universitario chileno en su conjunto (Flyvbjerg, 2006; Flick, 2014); de ahí que sus resultados deben ser tomados con cautela al momento de considerar su eventual generalización al resto de las IES del país.

Para efectos del procedimiento de la investigación en su fase cuantitativa, en primer término, se determinó la línea de acción a la que corresponde cada actividad ejecutada durante 2024, lo que permitió determinar la distribución de las iniciativas de VcM de acuerdo con las distintas tipologías determinadas por la propia institución (ver

Antecedentes). Es importante mencionar que el análisis considera solo aquellas actividades que no forman parte de programas o proyectos institucionales. Dicho criterio de exclusión obedece a que el carácter temático de esos dispositivos programáticos podría sobrerrepresentar algunos elementos. Tal examen permitió determinar la frecuencia de cada uno de los tipos y subtipos de actividad, en total y para cada una de las sedes.

Complementariamente al análisis cuantitativo de las actividades, se realizaron entrevistas a seis agentes clave de vinculación con el medio de las respectivas sedes (principalmente, coordinaciones del área), seis jefaturas de carrera y seis docentes de las instituciones indagadas. Respecto de los agentes clave, todos se desempeñan en la institución desde 2020, además de tener injerencia y conocimientos detallados de los procesos y mecanismos involucrados en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de programas, proyectos o actividades de vinculación con el medio en sus respectivas instituciones. Se trata, en efecto, de los agentes a cargo del acompañamiento durante el proceso de planificación, ejecución y seguimiento de las actividades en cada sede, y de elaborar reportes a partir de la plataforma que se dispone para tales efectos. Además, se entrevistó a ocho jefes de carrera de distintas áreas, en su cargo desde hace al menos 5 años, quienes conocen los procesos de la implementación de VcM. En el caso de los docentes, se escogió direccionalmente a adjuntos o de planta que se hubiesen desempeñado en la institución por al menos 3 años realizando actividades de VcM durante ese periodo.

El instrumento (entrevista) fue sometido a un proceso de fiabilidad interjueces, a través del índice V-Aiken. Los interjueces evaluaron claridad, coherencia, relevancia y suficiencia del instrumento a partir de un instrumento politómico tipo Escala Likert de 1 a 4. Como resultado de esta evaluación se modificó la redacción de preguntas y otras fueron suprimidas. El índice de V-Aiken obtenido por la versión definitiva fue de 0,93.

En total, se realizaron 18 entrevistas. Un resumen de los procedimientos implementados puede apreciarse en la Tabla 3.

Tabla 3
Procedimientos implementados para recogida de datos

Institución	Entrevistas			Análisis plataforma registro
	Coordinaciones VcM	Directores de carrera	Docentes	
Sede Norte 1	E1	E2	E3	
Sede Norte 2	E4	E5	E6	
Sede Centro 1	E7	E8	E9	
Sede Centro 2	E10	E11	E12	
Sede Sur 1	E13	E14	E15	
Sede Sur 2	E16	E17	E18	

Fuente: Elaboración propia.

En todos los casos, las entrevistas se realizaron en modalidad telemática, considerando como distinciones de base las categorías del presente estudio: a) gestión institucional de VcM; b) actividades de VcM; c) impacto del enfoque bidireccional; d) expectativas sobre VcM. Una vez realizadas las entrevistas, estas se transcribieron y se codificaron de acuerdo con el procedimiento deductivo de análisis del contenido (Krippendorff, 2018). Luego, las categorías fueron complementadas a partir de la creación de subcategorías relevantes que emergieron del discurso de los entrevistados. Los códigos y subcódigos empleados para el análisis se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4
Definición de códigos y subcódigos

Códigos y subcódigos	Definición
1. Gestión institucional de VcM	Fragmentos de las entrevistas relacionados con la gestión institucional de VcM.
<i>1.1 Fortalezas y debilidades de la gestión de VcM</i>	Fragmentos de las entrevistas que refieren a aspectos considerados fortalezas, debilidades y oportunidades de la mejora en la gestión de la VcM.

<i>1.2 Mecanismos de monitoreo y seguimiento y evaluación de la VcM</i>	Fragmentos de las entrevistas que refieren a procedimientos e instancias de seguimiento y evaluación de la VcM.
<i>1.3 Impacto del proceso de acreditación en la gestión de VcM</i>	Fragmentos de las entrevistas que describen el impacto de la acreditación en los procesos de gestión de la VcM.
2. Actividades de VcM	Fragmentos de las entrevistas relacionados con el tipo de actividades de VcM que se realizan en las distintas sedes.
<i>2.1 Líneas de acción</i>	Fragmentos de las entrevistas que distinguen líneas de acción (academia vinculada, desarrollo comunitario, extensión, investigación e innovación aplicadas) y la frecuencia con que se diseñan y ejecutan.
<i>2.2 Tipos de actividades</i>	Fragmentos de las entrevistas que distinguen tipos de actividades específicas que corresponden a las diferentes líneas de acción.
<i>2.3 Grupos de interés</i>	Fragmentos de las entrevistas que distinguen grupos de interés internos y externos.
3. Impacto del enfoque bidireccional	Fragmentos de las entrevistas que describen eventuales impactos del enfoque bidireccional sobre la gestión de la VcM.
<i>3.1 Valoración de la extensión</i>	Fragmentos de las entrevistas que ofrecen valoraciones favorables o desfavorables sobre la extensión.
<i>3.2 Valoración de la academia vinculada</i>	Fragmentos de las entrevistas que ofrecen valoraciones favorables o desfavorables sobre la academia vinculada.
<i>3.3 Valoración del desarrollo comunitario</i>	Fragmentos de las entrevistas que ofrecen valoraciones favorables o desfavorables sobre el desarrollo comunitario.
<i>3.4 Valoración de la innovación y la investigación aplicadas</i>	Fragmentos de las entrevistas que ofrecen valoraciones favorables o desfavorables sobre la innovación e investigación aplicada.
<i>3.5 Contribución interna y externa de la VcM</i>	Fragmentos de las entrevistas que aluden a la contribución interna y externa de las distintas líneas de acción y/o actividades.
<i>3.6 Instrumentalización y tecnificación de la VcM</i>	Fragmentos de las entrevistas que aluden a la instrumentalización y/ tecnificación de la VcM.
4. Expectativas sobre VcM	Fragmentos de las entrevistas que hacen referencia a expectativas de la gestión de la VcM.
<i>4.1 Expectativas sobre el desarrollo futuro de las líneas de acción</i>	Fragmentos de las entrevistas referidas al futuro en el desarrollo de las distintas líneas de acción.

Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar que este estudio se realizó siguiendo los estrictos protocolos éticos de investigación para proteger a todos los participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de cada individuo antes de realizar las entrevistas, asegurando que comprendieran el propósito de la investigación, el uso que se daría a sus respuestas y su derecho a retirarse en cualquier momento. Se garantizó la confidencialidad de los datos mediante la anonimización de la información personal y el uso de seudónimos en el reporte. Los datos recopilados se almacenaron de forma segura y se utilizaron exclusivamente para los fines de esta investigación. Se informó a los participantes sobre el proceso de almacenamiento y protección de sus datos, y se les proporcionó la opción de acceder, modificar o eliminar su información personal.

5. RESULTADOS

5.1 Resultados cuantitativos

En total, las sedes seleccionadas para el estudio realizaron 221 actividades de vinculación con el medio durante 2024, lo que representa el 53,6% del total de actividades que la universidad realizó a nivel nacional (420 actividades) durante ese periodo. Las sedes que aportan una mayor cantidad de actividades registradas corresponden a la Sede Norte 1, con 58 actividades, que representa un 26,2% del total, y la Sede Centro 2, que con 55 iniciativas alcanza el 24,8% del total examinado. Las sedes que aportan una menor cantidad de actividad son la Sede Sur 1, con 10 iniciativas, que corresponde al 4,5%, y la Sede Norte 2, que con 24 actividades llega al 10,8%.

Tabla 5
Número y porcentaje de actividades realizadas en cada sede

Institución	N.º de actividades	Porcentaje
Sede Norte 1	58	26,2%
Sede Norte 2	24	10,8%
Sede Centro 1	36	16,2%

Sede Centro 2	55	24,8%
Sede Sur 1	10	4,5%
Sede Sur 2	38	17,1%
Total	221	100%

El análisis de las líneas de acción revela una concentración significativa en extensión y redes de colaboración, que representan un 51,1% del total de las actividades, con 113 iniciativas registradas. La academia vinculada constituye un 32,1%, mientras que el desarrollo comunitario y la innovación, investigación y transferencia representan un 16,2% y un 0,45%, respectivamente (ver Tabla 6). Estos datos suscitan varias observaciones relevantes.

En primer lugar, la notable presencia de iniciativas de extensión en la muestra resulta particularmente interesante, dado que el enfoque de tercera misión transversal en Chile ha promovido explícitamente la reducción de este tipo de actividades, consideradas unidireccionales. No obstante, las políticas de vinculación con el medio de las universidades chilenas a menudo justifican la extensión como un paso previo hacia relaciones bidireccionales a largo plazo (Araya, 2024a).

En segundo lugar, la academia vinculada, con más de un tercio de las actividades totales, refleja el interés del sistema en alinear la vinculación con la función académica. Se asume que esta integración fomenta un impacto bidireccional más significativo, superando el asistencialismo y generando valor compartido. Las sedes de la institución estudiada confirman la relevancia otorgada a la estructura curricular en su relación con el entorno.

Finalmente, la baja representación del desarrollo comunitario (16,2%) contrasta con su relevancia histórica en la academia chilena. Esto sugiere que el auge de la academia vinculada está desplazando al desarrollo comunitario más que a la extensión. La casi inexistencia de actividades de innovación, investigación y transferencia (0,45%) también es notable, considerando su creciente importancia en la sociedad del conocimiento.

Tabla 6
Número y porcentaje total de actividades por línea de acción

Línea de acción	N.º de actividades	Porcentaje
Academia vinculada	71	32,1%
Desarrollo comunitario	36	16,2%
Extensión y redes de colaboración	113	51,1%
Innovación, investigación y transferencia	1	0,45%

Si observamos con detalle el comportamiento de las líneas de acción en cada una de las sedes analizadas, constatamos que en cuatro de ellas se impone la extensión y redes de colaboración (ver Tabla 7) y solo en una de las sedes se impone la academia vinculada. Lo anterior, permitiría confirmar la prevalencia transversal de las actividades de extensión, en primer lugar, y luego de la academia vinculada, en detrimento del desarrollo comunitario y, muy especialmente, de la innovación, investigación y transferencia.

Tabla 7
Número y porcentaje total de actividades por sede y línea de acción

Institución	Línea de acción	N.º de actividades	Porcentaje
Sede Norte 1	Academia vinculada	13	22,4%
	Desarrollo comunitario	16	27,5%
	Extensión y redes de colaboración	29	50%
	Innovación, investigación y transferencia	-	0%
Sede Norte 2	Academia vinculada	10	41,6%
	Desarrollo comunitario	1	4,1%
	Extensión y redes de colaboración	13	54,1%
	Innovación, investigación y transferencia	-	0%

Sede Centro 1	Academia vinculada	16	44,4%
	Desarrollo comunitario	5	13,8%
	Extensión y redes de colaboración	15	41,6%
	Innovación, investigación y transferencia	-	0%
Sede Centro 2	Academia vinculada	14	24,4%
	Desarrollo comunitario	6	10,9%
	Extensión y redes de colaboración	35	63,6%
	Innovación y transferencia	-	0%
Sede Sur 1	Academia vinculada	5	50%
	Desarrollo comunitario	-	0%
	Extensión y redes de colaboración	5	50%
	Innovación, investigación y transferencia	-	0%
Sede Sur 2	Academia vinculada	13	34,2%
	Desarrollo comunitario	8	21%
	Extensión y redes de colaboración	16	42%
	Innovación, investigación y transferencia	1	2,6%

Con todo, cuando observamos el detalle de las actividades podemos advertir algunas particularidades relevantes de examinar (ver Tabla 8). Por ejemplo, la mayoría de las actividades de extensión se dirigen hacia grupos de interés internos, tales como académicos, estudiantes y egresados. Es el caso de los seminarios, simposios, coloquios y congresos. Es decir, se trata de actividades propiamente unidireccionales, en el sentido de que solo contribuyen a las instituciones de educación superior y sus grupos de interés internos. Este tipo de iniciativas representan el 76% de todas las actividades de extensión y el 38,8% del universo total. Solo el 12,1% de las actividades de la línea de extensión y redes de colaboración se orientan hacia las comunidades externas, a través de ferias temáticas y actividades culturales, como conciertos y otros espectáculos. Sin embargo, esto no implica necesariamente que dichas iniciativas respondan a necesidades o problemáticas percibidas por

las comunidades o grupos de interés externos, sino únicamente que estas instancias priorizan su convocatoria. Así, aunque la extensión prevalece, lo hace, fundamentalmente, a partir de actividades dirigidas a grupos de interés interno, lo que bien podría juzgarse como unilateral a partir de las propias definiciones del enfoque por parte de la CNA.

Tabla 8
Detalle de tipo actividades por línea de acción

Línea de acción	Tipo de actividad	N.º de actividades	Porcentaje
Academia vinculada	Aprendizaje basado en proyectos (ABP).	8	3,6%
	Prácticas profesionales de pregrado.	7	3,16%
	Prácticas intermedias de pregrado.	3	1,35%
	Actividades extracurriculares disciplinares de pregrado.	4	1,8%
	Actividades de aprendizaje y servicio.	46	20,8%
	Actividades extracurriculares de posgrado.	1	0,45%
	Prestaciones en Centros de Atención Profesional (CAP).	1	0,45%
	Prestaciones en clínicas docentes.	1	0,45%
Desarrollo comunitario	Operativos sociales.	36	16,2%
	Congresos.	5	2,2%
	Coloquios, conversatorios.	8	3,6%
Extensión y redes de colaboración	Seminario, charlas, simposios.	73	33%
	Ferias temáticas.	16	7,2%
	Actividades culturales, conciertos, espectáculos.	11	4,9%
Innovación, investigación y transferencia	Proyectos de innovación social.	1	0,45%

Respecto de la docencia o academia vinculada, es importante mencionar que las actividades que se realizan a partir de metodologías como aprendizaje y servicio alcanzan un 20,8% y se constituyen, después de los seminarios, charlas y simposios, en las iniciativas que se realizan con mayor frecuencia. Cabe mencionar que las actividades de aprendizaje y servicio se han vuelto una metodología muy recurrente en el sistema chileno (Caire Espinoza, 2024). Su implementación ha cobrado mayor impulso en el marco del nuevo enfoque de la tercera misión, en el entendido de que se considera que este tipo de actividades permite de mejor modo la integración de las funciones de vinculación con el medio, la docencia y la investigación. El resto de las actividades de docencia vinculada se realiza en cantidades bastante menores.

5.2 Resultados cualitativos

A) GESTIÓN INSTITUCIONAL DE VcM

De acuerdo con lo indagado en las entrevistas, la gestión de la VcM se caracteriza por una alta tecnificación, donde los esfuerzos se centran en la rendición de cuentas, especialmente en el contexto de los procesos de acreditación. Los actores consultados perciben que esta tecnificación prioriza la exhibición de resultados ante la CNA, lo que puede desviar la atención de los propósitos transversales de la VcM y la discusión en torno a la identidad institucional en la relación con los entornos. Se observa una falta de tiempo para la reflexión sobre la conducción de la VcM, a pesar de la existencia de políticas que la regulan. En relación con este antecedente, mayoritariamente los actores consultados dan cuenta de una alta tecnificación de los procesos de gestión de la VcM, lo que en su opinión concentra los esfuerzos en la necesidad de rendir cuentas en lugar de apuntar a responder a las demandas recibidas desde los grupos de interés externos. Lo anterior, tendría lugar especialmente en el marco de procesos de acreditación:

Hay poco tiempo para reflexionar en la forma en que queremos conducir la VcM. Es cierto, hay una política que la regula, pero se trata de un documento que responde a los criterios de acreditación, que no fomenta la discusión en torno a nuestra identidad al momento de relacionarnos con los entornos. Tenemos prisa por exhibir resultados frente a la CNA, pero esa prisa nos aleja, eventualmente, de nuestros propósitos transversales. (Sede Centro 1, E7)

B) ACTIVIDADES DE VcM

Las actividades de extensión, aunque siguen realizándose en gran número, tienden a ser minimizadas y percibidas como unidireccionales, en la medida en que refuerzan la idea de la universidad como depositaria y transmisora de un conocimiento privilegiado. Existe una tensión entre la percepción de la extensión como un resabio de modelos tradicionales y su persistencia, posiblemente debido a su planificación y registro más expedito, lo que facilita el cumplimiento de indicadores institucionales. Por otro lado, la docencia vinculada, si bien se promueve como bidireccional, también presenta inconvenientes, ya que tiende a priorizar las necesidades internas de la organización (objetivos curriculares) sobre las necesidades de las comunidades. Por su parte, las entrevistas permitieron profundizar en muchos de los aspectos que se aprecian en el análisis cuantitativo. En primer término, los entrevistados comparten la percepción de que, a pesar de la omnipresencia del enfoque bidireccional, la universidad continúa otorgando relevancia a las actividades de extensión, fundamentalmente a aquellas de orden académico:

Realizamos muchas actividades de extensión: seminarios, congresos, simposios, charlas. A pesar de que la sugerencia es realizar una mayor cantidad de actividades de docencia vinculada, la extensión sigue ocupando un lugar relevante para compartir con las comunidades el conocimiento que se genera en la universidad. Las materias son diversas. (Sede Norte 2, E5)

En este contexto, se reconoce la existencia de lineamientos informales para desincentivar el desarrollo de actividades de extensión:

No existe ninguna directriz oficial, al respecto, pero informalmente se dice explícitamente que lo recomendable es privilegiar las actividades de docencia vinculada porque serían estas las que propiciarían de modo más directo la bidireccionalidad. Es decir, serían ese tipo de actividades las que permitirían la intersección entre la vinculación, la docencia y la investigación. O sea, la bidireccionalidad depende de la docencia vinculada. (Sede Centro 2, E8)

Complementariamente, se advierte una tendencia a minimizar las actividades de extensión que se realizan. Sin excepción, los actores consultados las identifican como formas de interactuar con el entorno sustentadas en relaciones verticales y unidireccionales, en las que la universidad se percibe poseedora de un conocimiento privilegiado que debe compartir con sus entornos. Se evidencia así que esta noción parece haberse extendido significativamente en el subsistema universitario chileno:

En rigor, no son bidireccionales. Al menos, para mí, no está claro en qué medida la extensión aporta a las problemáticas de las comunidades. Son temáticas interesantes, de hecho, relevantes de abordar, pero es una oferta que se planifica desde las necesidades de la academia, no desde las inquietudes de la comunidad. Es cierto, cuando se terminan muchos de esos seminarios o coloquios se aplican encuestas a los asistentes, pero eso solo sirve para conocer si la actividad les resultó interesante o no, pero en ningún caso corresponden a una iniciativa diseñada en conjunto. (Sede Norte 1, E2)

En este sentido, resulta paradójico que, a pesar de que se les conciba como unidireccionales, incluso como resabios de modelos tradicionales de relación con el entorno, las actividades de extensión sigan realizándose con frecuencia. Esto sugiere que su persistencia podría deberse a su facilidad de planificación y registro, lo que evidenciaría una fuerte instrumentalización de la extensión y su funcionalidad

para el cumplimiento de indicadores institucionales. En esta medida, los actores consultados reconocen mayoritariamente que la docencia vinculada tampoco logra operacionalizar de modo óptimo las necesidades de un modelo bidireccional. Se indica que el desarrollo de actividades vinculadas con la estructura curricular parece responder prioritariamente a las necesidades internas de la organización, más que a las de las comunidades, o al menos a configurarse a partir del diálogo entre ambos contextos. De esta forma, las actividades de academia o docencia vinculada sitúan en lugar de privilegio la necesidad de dar cuenta del modo en que la VcM tributa a las misiones de docencia e investigación. Lo anterior supondría que los proyectos o actividades diseñadas tienden a privilegiar los contenidos de los planes de estudio, en lugar de concentrarse sobre las necesidades de las comunidades, territorios o grupos de interés:

En mi opinión, la academia vinculada también presenta inconvenientes. Es decir, en ese caso, resulta todavía más evidente que nuestros objetivos como institución universitaria son más relevantes que los de la comunidad. Sucede que, en esos casos, las actividades deben tener lugar en el marco de una asignatura y tributar a los objetivos y resultados de aprendizaje de los planes de estudio. (Sede Sur 2, E18)

c) IMPACTO DEL ENFOQUE BIDIRECCIONAL

El enfoque bidireccional, que supone una relación interactiva y dialógica entre la universidad y el entorno, parece recibir una comprensión errada o incompleta en la práctica. El auge de la docencia vinculada, en lugar de operacionalizar óptimamente este enfoque, pone en relieve las necesidades de las universidades, sus estudiantes y docentes, antes que las necesidades de los entornos relevantes. Se evidencia una priorización de las necesidades curriculares por sobre las problemáticas de las comunidades, lo que contradice la esencia de la bidireccionalidad:

Entonces, lo que ocurre es que nosotros tenemos un objetivo que cumplir y determinamos de qué manera ese objetivo puede ser alcanzado a

partir de determinadas intervenciones en comunidades con ciertas problemáticas. Definitivamente, no es cierto que la problemática de la comunidad defina nuestra propuesta curricular. Más bien, buscamos el modo de que nuestras necesidades curriculares empalmen con determinadas necesidades de las comunidades. En mi opinión es, palabra por palabra, lo contrario a lo que entenderíamos por bidireccional. Pero, bueno, se supone que debemos dar cuenta del modo en que la VcM aporta a nuestra tarea y podemos decir que potenciamos nuestra propuesta de docencia, pero no queda claro de qué modo eso aportó a los territorios. (Sede Sur 1, E13)

Lo anterior podría dar cuenta de una comprensión errada o incompleta del enfoque bidireccional. Este, en último término, supone la relación interactiva y dialógica entre miembros de la comunidad universitaria y del entorno. Sin embargo, el auge de la docencia vinculada pone de relieve las necesidades de las universidades, sus estudiantes y docentes, antes que las necesidades de los entornos relevantes.

D) EXPECTATIVAS SOBRE VcM

Existe una percepción generalizada de que, a futuro, la extensión y el desarrollo comunitario tenderán a debilitarse frente a la docencia vinculada. Se espera que la VcM se concentre cada vez más en los impactos internos (relación con el currículum) por sobre los impactos externos (contribución a los territorios y sus comunidades). Esta tendencia podría generar un efecto paradójico en el enfoque bidireccional, en el que la vinculación se instrumentaliza para cumplir objetivos internos, en lugar de fortalecer la relación con el entorno:

Cada vez más, las actividades de extensión, como charlas, seminarios, o las actividades culturales, irán realizándose en menor cantidad o dejarán de formar parte de lo que entendemos por VcM. Todos los esfuerzos estarán concentrados en actividades que relacionan el currículum con los contextos reales. En mi opinión, serán como terrenos o actividades prácticas de las asignaturas. En ese sentido, estarán concentradas en el impacto interno más que en la contribución que pueda hacerse a los territorios y sus comunidades. (Sede Centro 2, E10)

6. CONCLUSIONES

A pesar de que han transcurrido poco más de quince años desde la propuesta de formulación de un nuevo enfoque de carácter transversal y bidireccional para la dimensión de VcM en las universidades chilenas, estas aún se encuentran en un proceso de adaptación que ha supuesto una serie de desafíos. En particular, uno de los aspectos más problemáticos guarda relación con la comprensión que las universidades chilenas han hecho de la noción de bidireccionalidad. Esta noción se ha constituido, en la práctica, en un criterio de acreditación y, a partir de allí, en factor decisivo del nuevo enfoque de tercera misión, adquiriendo un valor de criterio de acreditación.

En un sistema caracterizado por una alta rendición de cuentas, consecuencias significativas y una autonomía limitada, esta situación ha generado efectos poco deseables, fundamentalmente referidos a la necesidad apremiante de nuestras instituciones de educación superior por mostrar aportes o una valoración inmediata que evidencien beneficios mutuos y una retribución tangible en la interacción con los actores del medio. Lo anterior está produciendo un elevado riesgo de instrumentalización de las relaciones para efectos de rendición de cuentas, ocasionando, paradójicamente, que se pierda de vista la relevancia de la construcción de vínculos sólidos con el entorno.

En este contexto, el propósito de esta investigación fue analizar la transformación de la vinculación universidad-sociedad en una universidad chilena, privada y de estructura matricial, a partir de la implementación del modelo de VcM, identificando sus impactos en la distribución y naturaleza de las actividades realizadas, así como las percepciones de los actores clave al respecto. Estábamos especialmente interesados en aproximarnos al eventual impacto del enfoque bidireccional sobre el tipo de actividades que se diseñan e implementan, en particular respecto de la extensión y lo que se ha conceptualizado como curricularización de la VcM.

Como resultado de este estudio se observa una progresiva redefinición del concepto de extensión en las sedes universitarias analizadas, lo que

sugiere su absorción dentro de la VcM. Actualmente, la extensión tiende a concebirse como la transmisión unilateral de bienes o productos hacia la comunidad, sin una consideración explícita de las necesidades de los territorios o grupos de interés. No obstante, y de manera aparentemente paradójica, las actividades de extensión continúan siendo significativas en las sedes examinadas, representando más del 40% del total de las iniciativas implementadas, y alcanzando incluso el 60% en algunos casos. Este hallazgo contrasta con la percepción prevalente en el sistema de educación superior chileno, en el que se asocia la extensión con un enfoque paternalista, donde la universidad se posiciona como proveedora de conocimiento e innovación.

Esta tensión se manifiesta en la disparidad entre los lineamientos informales, que desincentivan la extensión, y la realidad de su persistencia. La extensión, aunque relegada a un estatus inferior por su carácter unidireccional, se mantiene debido a su facilidad de planificación y registro, lo que facilita el cumplimiento de indicadores internos. Sin embargo, esta supervivencia se produce a expensas de su calidad y relevancia para las comunidades, priorizando el impacto en los indicadores institucionales.

Paralelamente, se constata un incremento en la relevancia de las actividades de docencia vinculada. La promoción activa de estas actividades, relacionadas con dispositivos curriculares, plantea el riesgo de una excesiva curricularización de la VcM, según lo señalado por algunos autores. Este enfoque tiende a priorizar el impacto interno sobre el diálogo horizontal con las comunidades, lo que contradice la noción de bidireccionalidad. En consecuencia, las actividades de docencia vinculada, a pesar de su discurso, están adoptando una impronta unidireccional en la práctica.

Adicionalmente, se advierte que la comprensión de la noción de bidireccionalidad está produciendo un deterioro del desarrollo comunitario, lo que resulta especialmente importante a la luz de la tradición latinoamericana en general y chilena en particular respecto del despliegue de iniciativas en este ámbito. En las instituciones examinadas, no se visualiza una promoción del desarrollo de actividades que se

aproximen a necesidades sociales de las comunidades, precisamente por el hecho de que no tributarían a un despliegue bidireccional.

Se observa, entonces, que las instituciones examinadas dan por sentada de manera implícita la contribución que sus actividades harían al medio, orientando su esfuerzo principalmente a evidenciar los beneficios que estas iniciativas aportan a sus propios procesos internos, lo que atentaría contra cualquier vínculo de relación dialógico y horizontal. En este contexto, resulta revelador la casi inexistencia de iniciativas de innovación en la muestra examinada, fundamentalmente por la cada vez mayor importancia que adquiere la innovación para dar respuesta a desafíos y problemáticas propias de los territorios y sus comunidades. No resulta extraño que, frente a la necesidad de exhibir resultados, las universidades chilenas, paradójicamente, estén ejecutando, en menor medida, iniciativas que supondrían relaciones a largo plazo y experimentando la urgencia por dar cuenta de sus efectos inmediatos.

En este marco, en términos generales, las sedes examinadas reconocen que la VcM está enfrentando un proceso de tecnificación de la gestión que, a su vez, produce un efecto de instrumentalización en torno a las actividades realizadas. En este sentido, los procesos de acreditación presionarían a las instituciones a dar cuenta de resultados bidireccionales, lo que implicaría una tendencia a la rendición de cuentas. Parece ser que la bidireccionalidad se está concibiendo, en buena medida, como una cualidad o atributo estático que debe ser contabilizado y registrado a efectos de dar cuenta de metas institucionales e indicadores de logro. Al respecto, considérese el lugar preeminente que están ocupando actualmente las plataformas informáticas de registro y sistematización de actividades de VcM, constituyéndose en la práctica en el principal instrumento de gestión. La capacidad de registrar información está volviéndose así más relevante que el despliegue de metodologías coherentes con las necesidades del enfoque transversal. En consecuencia, se instala una lógica de taylorización del trabajo académico, que añade ahora el registro y la sistematización de VcM a la carga académica y de gestión. De este

modo, se está privilegiando el cumplimiento de metas antes que la reflexión sobre los procesos que es necesario potenciar para desplegar el enfoque bidireccional.

Con todo, esta errada comprensión de la noción de bidireccionalidad podría afectar el éxito del enfoque de tercera misión, ya que tiende a convertirse en un recurso discursivo y estratégico para la acreditación, más que en un cambio profundo en las culturas institucionales. Se advierte así que la presión por exhibir resultados con celeridad puede generar un deterioro en el establecimiento de relaciones profundas y de largo plazo con el entorno y los grupos de interés. Por ahora, las universidades chilenas parecen estar desarrollando más bien una cultura de auditoría, donde los actores sienten una necesidad constante de producir evidencia que verifique la eficiencia de sus acciones. De este modo, en lugar de encaminarse hacia la progresiva consolidación del nuevo enfoque de tercera misión integral, parece ser que las universidades están dando pasos hacia relaciones instrumentales y verticales con los entornos en que se desenvuelven. Esto es especialmente relevante porque a partir de 2025 las instituciones de educación superior deberán acreditar en forma obligatoria la VcM. Es cierto que, tradicionalmente, se trató de un área relevante para las universidades; de hecho, una gran mayoría de ellas (85%) (Fleet et al., 2023) está acreditada por iniciativa propia en VcM, pero la presión por la acreditación parece tener efectos que es preciso analizar cuidadosamente para evitar que, en lugar de transitar decididamente hacia modelos de relaciones bidireccionales, se consolide un modelo tradicional y encubierto de relación con el medio.

En esta medida, cabe sugerir la promoción del desarrollo de indicadores de bidireccionalidad cualitativos enfocados en el impacto real en la comunidad, lo que es especialmente relevante considerando que, hasta ahora, las universidades chilenas han priorizado la utilización de metodologías e indicadores cuantitativos, así como una tendencia a concentrarse sobre su propia contribución interna.

Adicionalmente, sería significativo transitar hacia la especialización de académicos en metodologías de VcM que fomenten la interacción

genuina con el entorno, así como promover espacios de diálogo y reflexión entre las universidades y las comunidades para construir una comprensión compartida de la noción de bidireccionalidad. Sobre esto último, resultaría relevante que el sistema propicie un debate amplio en torno a la comprensión del enfoque bidireccional que posibilite, a su vez, que cada una de las instituciones construya su propia lectura del concepto, pertinente a su realidad y a los territorios en que se insertan.

Para finalizar, resulta relevante insistir en algunas limitaciones del estudio. Por una parte, se trata de un diseño de caso único, lo que restringe la generalización de sus hallazgos a otras universidades chilenas. Por otra parte, la dependencia de los datos entregados por la propia universidad podría estar sujetas a sesgos de información y limitar el análisis y las conclusiones.

REFERENCIAS

- Araya, R. (2024a). Aproximación a las actividades de vinculación con el medio en Institutos Profesionales de Chile a través de la experiencia de un estudio de caso. *Revista Calidad en la Educación*, 61, 1-32. <https://doi.org/10.31619/caledu.n61.1455>
- Araya, R. (2024b). Enfoque bidireccional: ¿Qué están entendiendo las universidades chilenas y qué metodologías de vinculación con el medio están promoviendo? *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 14(20), e0004. <https://doi.org/10.14409/extension.2024.20.Ene-Jun.e0004>
- Araya, R. (2024c). Bidireccionalidad: ¿Qué están entendiendo las instituciones de Educación Superior Técnico Profesionales en Chile? *Masquedós - Revista de Extensión Universitaria*, 9(12), 16. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n12.330>
- Arim, R. (2022). La universidad latinoamericana: Hacia la construcción de una agenda renovada. Argumentos. *Estudios Críticos de la Sociedad*, 100, 23-42.

- Caire Espinoza, M. (2024). Aprendizaje Servicio en Chile. Un enfoque innovador para la transformación educativa y social. *Revista Electrónica de Diálogos Educativos (REDE)*, 21(42-43). 3-4. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/2912/2916>
- Cano Menoni, A. y Flores, M. (2023). Tendencias de la extensión universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 36-53. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.5>
- Casas, A. y Torralbo, F. (2022). Aseguramiento de la calidad en vinculación con el medio: La camisa de fuerza de la tercera misión chilena. En C. Muñoz y R. Herrera (Eds.), *Vinculación con el medio universitaria: Estado del arte y reflexiones en contexto* (pp. 59-109). Editorial Universidad de Concepción.
- Castañeda, M., Arévalo, R., Concha, C. y Castañeda, P. (2021). Contribución de la vinculación con el medio de las universidades públicas regionales al desarrollo de la región de Valparaíso, Chile. *Educación Superior*, 8(2), 27-38. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832021000200006&script=sci_abstract
- Comisión Nacional de Acreditación [CNA] (2022). *Criterios y estándares para la acreditación de universidades*. CNA.
- Concha, C., Sánchez, G. y Rojas, C. (2020). Innovación social en la docencia universitaria: Una estrategia de interacción academia y sociedad. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(4), 347-363. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890418>
- Cuello, M. (2018). La reforma universitaria en Chile y la nueva universidad desde sus actores locales 1967-1973. *Revista Enfoques Educativos*, 15(1), 106-125. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/53858>
- Derek, B. (2008). *Más allá de la torre de marfil. La responsabilidad social de la universidad moderna*. Ediciones Universidad de Palermo.

- Dougnac-Quintana, P., Vivallo-Urra, O. y García-Ojeda, M. (2024). Expectativas de la comunidad sobre su vinculación con la universidad. El caso de las “zonas de rezago” de La Araucanía, Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(44), 93-111. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1892/1705>
- Fleet, N., Pozo, C. y Lagos, F. (2023). Vinculación con el medio en las universidades chilenas: Entre rendición de cuentas y reconocimiento público. En C. Muñoz y R. Herrera (Eds.), *Vinculación con el medio universitaria: Estado del arte y reflexiones en contexto* (pp. 21-58). Editorial Universidad de Concepción.
- Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B. y Cutipa, J. (2017). Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas. *Cuadernos de Investigación*, 6. Comisión Nacional de Acreditación (CNA).
- Flick, U. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, M. (2024). Vinculación con el medio en Chile: Debate académico e investigaciones empíricas. *Universidad y Territorio*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.35588/rutvol1n1.01>
- Flores, M. y Póo, X. (2021). Vinculación con el medio: Cinco ambigüedades del concepto que tensiona a la extensión universitaria en Chile. *IV Congreso de Extensión Universitaria de AUGM. Universidades comprometidas con el futuro de América Latina* (pp. 424-435).
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Research Practice*, 12, 390-404. <https://doi.org/10.4135/9781848608191.d33>
- Graziano, M. (2021). Ambiente, clases sociales y potencia emancipadora: Contribuciones para una intervención social contrahegemónica desde los espacios académicos. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 11(15), e0001. <https://doi.org/10.14409/extension.2021.15.Jul-Dic.e0001>

- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis. An Introduction to this Methodogy*. Sage Publications.
- Ley 21091. (29 de mayo de 2018). Sobre Educación Superior. <https://bcn.cl/2mcy1>
- Muñoz, C. (2022). Introducción. En C. Muñoz y R. Herrera (Eds.), *Vinculación con el medio universitaria: Estado del arte y reflexiones en contexto* (pp. 11-20). Editorial Universidad de Concepción.
- Pastene, M. (2021). Universidad - Comunidad. Hacia un nuevo trato. En M. Romero Jeldres y S. Tenorio Eitel (Eds.), *La educación en tiempos de confinamiento: Perspectivas de lo pedagógico* (pp. 387-410). Fondo Editorial UMCE-Ariadna Ediciones.
- Pereira, H., Genes, V., Pereira, V. y Molinas, A. (2022). Construcción colectiva de saberes desde la extensión universitaria. *Revista Interfaz*, 1(1), 3-19. <https://doi.org/10.57201/interfaz.2022.1.1.3>
- Quinteros Flores, C. A. (2019). Legitimidad territorial de las universidades chilenas: Discusiones y desafíos para la vinculación con el medio. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 9(10), 38-59. <https://doi.org/10.14409/extension.v9i10.Ene-Jun.8288>
- Rahmer, B. (2023). Incidencia de la academia en la toma de decisiones del poder ejecutivo y legislativo: Desafíos y perspectivas desde la institucionalidad universitaria chilena. En J. Labraña, J. J. Brunner, E. Rodríguez-Ponce y F. Puyol, *Redefiniendo la educación superior chilena: Cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Salazar, D. (2020). La vinculación con el medio en la Universidad de Santiago de Chile. El alcance territorial de los proyectos financiados entre 2018 y 2020. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 10(13), e0017. <https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0017>
- Tilak, J. (2006). Higher education between the state and the market. En G. R. Neave, *Knowledge, power and dissent: Critical perspectives on higher education and research in knowledge society* (pp. 235-254). UNESCO.

- Verdejo Cariaga, D. (2019). Universidad y entorno: Un acercamiento a las prácticas de vinculación con el medio, en el marco de un convenio de desempeño en la Universidad de Playa Ancha, desde la perspectiva estudiantil. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 32-64. <https://doi.org/10.54802/r.v1.n1.2019.6>
- Verdejo-Cariaga, D. (2024). Impacto de la tecnificación en la vinculación con el medio: Análisis en el contexto chileno. *Revista Universidad y Territorio*, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.35588/zp2xxe38>
- Von Baer, H. (2009). Vinculación con el medio: ¿Función subalterna y esencial de la universidad? En A. Arata y E. Rodríguez-Ponce (Eds.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Ediciones Comisión Nacional de Acreditación, CNA.

Fecha recepción: 26 de diciembre de 2024

Fecha aceptación: 17 de marzo de 2025



Entre pruebas y oposiciones. Experiencias de subjetivación docente en prisiones bonaerenses

Between challenges and oppositions. Experiences of teacher subjectivation in Buenos Aires prisons

Nicolás Carlos Richter^{ORCID}

Universidad de Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

Este artículo expone los resultados de una investigación de maestría que surge del interrogante acerca de cuáles son las pruebas específicas que deben afrontar las/os docentes en sus experiencias en Centros Educativos de Nivel Secundario en cárceles del Servicio Penitenciario de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Se analiza la relación de estas pruebas específicas con distintos elementos del andamiaje teórico del enfoque relacional de las desigualdades, las pedagogías críticas y las narrativas docentes. Con herramientas de la etnometodología y la narrativa en sentido estricto, en articulación con el *software* Atlas.ti, se construyeron cuatro categorías a partir de las experiencias estudiadas: la prueba de la desigualdad necesaria; la prueba del desencantamiento; experiencias entre celebración y oposición; experiencias de oposición y subjetivación. A pesar de las adversidades que experimentan las/os estudiantes, las/os docentes rescatan hechos, experiencias y momentos en los que emergen procesos complejos de reinención y subjetivación propiciados por el contacto con experiencias pedagógicas y estéticas.

Contacto:
nrichter@sociales.uba.ar

Palabras clave: individuación, cárcel, experiencias docentes

ABSTRACT

This article presents the results of a master's research. It starts with the question of what the specific challenges are that teachers must face in their experiences in educational centers in prisons of the penitentiary service of Buenos Aires, Argentina. It develops how these specific challenges are related to different elements that make up the theoretical scaffolding of the relational approach to inequalities, critical pedagogies and teaching narratives. With tools of ethnomethodology and narrative, in articulation with Atlas.ti software, four categories were constructed in the experiences studied: the challenge of necessary inequality; the challenge of disenchantment; experiences between celebration and opposition; experiences of opposition and subjectivation. Despite everything that students suffer, teachers recover facts, experiences, moments in which complex processes of reinvention and subjectivation occur from encountering pedagogical and aesthetic experiences.

Keywords: individuation, prison, teaching experiences

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan resultados de una investigación de maestría sobre experiencias docentes en Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS, en adelante) en prisiones del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB), Buenos Aires, Argentina. La intersección y la articulación de problemáticas específicas de la educación tanto en CENS como en establecimientos del SPB, desde la perspectiva sociológica de la individuación y con las herramientas conceptuales de las pedagogías críticas y las narrativas docentes, aportan luz a las vacancias del campo socioeducativo en contextos de alta vulnerabilización. Los CENS, con más de 50 años de trayectoria en el país, han perdurado gracias a su flexibilidad y adaptabilidad a las necesidades de personas jóvenes y adultas que buscan concluir los estudios secundarios, y se han establecido como una de las propuestas alternativas más antiguas del nivel y de las que mayor peso relativo tienen dentro del

sistema, tanto por la cantidad de estudiantes como por sus tasas de egreso, a pesar de las condiciones de vulnerabilización que muchas veces enfrentan los sujetos que asisten a sus aulas (Olivares, 2023; Paroncini, 2023; Richter, 2024).

Por su parte, las experiencias docentes analizadas están marcadas por relaciones complejas con el SPB. La sistematización de casos de tortura y/o malos tratos en prisiones bonaerenses permite establecer una categorización que incluye: falta o deficiente asistencia sanitaria, aislamiento, condiciones inadecuadas de detención, agresiones físicas, insuficiencia o deficiencia alimentaria, restricciones de los vínculos familiares y sociales, amenazas, robo o daño de pertenencias, traslados gravosos y frecuentes, y requisas personales vejatorias (Cipriano García y Raggio, 2023; Daroqui, 2023). El SPB tiene un rol protagónico en la generación de conflictos carcelarios, así como en la legitimación y expansión de las violencias ejercidas contra las personas detenidas. Por un lado, estas violencias son perpetradas directamente por sus agentes; por otro, operan mediante mecanismos de tercerización del control y la violencia, utilizados para disciplinar y subordinar a la población penitenciaria (Daroqui, 2014; García Acevedo, 2019).

En relación con la sociología de la individuación, se adopta la noción de experiencia como el relato de una vida a través del cual es posible identificar las pruebas comunes de una sociedad. En este marco, el concepto de prueba social busca descomponer los desafíos estructurales de una sociedad a partir del análisis de experiencias individuales. El proceso de individuación puede estudiarse leyendo las gramáticas en las que los individuos basan su experiencia en las sociedades contemporáneas, a través del trabajo con las respuestas singularizadas que los distintos actores ofrecen a esas pruebas comunes. Las pruebas específicas del trabajo docente en CENS en contextos de encierro, como parte del proceso de individuación de actores sociales, se encuentran encadenadas a dos de las categorías centrales de la sociología de la individuación: factores estructurales y pruebas comunes (Martuccelli, 2006; 2007a; 2007b; Araujo y Martuccelli, 2012a; 2012b).

Con todo esto, la indagación osciló principalmente alrededor de algunas preguntas-problema que permitieran dar cuenta del trabajo de los actores en contextos institucionales complejos y sus vinculaciones con sus procesos de individuación: ¿cuáles son las *pruebas específicas* —nivel micro— a las que se enfrentan las/os docentes de prisiones bajo la esfera del SPB? ¿Cómo se relacionan dichas pruebas con las pruebas comunes —nivel meso— de la sociedad en su conjunto? ¿Cuáles son los factores estructurales —nivel macro— vinculados a esas pruebas comunes y a aquellas pruebas específicas?

Este artículo se centra en el primer interrogante, presentando y analizando cómo se relacionan las pruebas específicas de las/os docentes en CENS en el SPB con distintos elementos que conforman el andamiaje teórico del enfoque plural, relacional y complejo de las desigualdades (Dubet, 2023). Asimismo, desde este enfoque se propone recuperar y discutir ideas y problemas en torno a las posibilidades y los límites para reconstruir y/o revitalizar el pensamiento pedagógico crítico en América Latina. Con este fin, se seleccionaron categorías desarrolladas en los trabajos de Biggart et al. (2008), Mora Salas y Oliveira (2014) y Saraví (2009; 2015), y se las articuló con algunos relatos de experiencia en clave narrativa para intentar, con algunas de sus orientaciones, inquietudes y herramientas, “interrogar, comprender e interpretar la experiencia educativa, los procesos de formación de las subjetividades, particularmente las de los docentes” (Suárez y Dávila, 2018, p. 354). Los trabajos de Cynthia Bustelo, en especial su tesis doctoral, permitieron situarse en una estación de transbordo para articular la narrativa y las experiencias de formación en contextos de encierro. En este caso, se abordaron experiencias de docentes, no de estudiantes, siguiendo la misma lógica que propone Bustelo, en la que busca problematizar las tensiones existentes entre *posiciones de sujeto* y *pedagogía de la crueldad* (Laclau y Mouffe, 2015; Segato, 2018):

Así, podemos decir que desde la experiencia se habilitan y provocan distintos procesos de subjetivación o de reconfiguración de “posiciones de sujeto”: un sujeto político, un sujeto de derecho, un sujeto de

conocimiento, un sujeto de formación, un sujeto consciente de su situación, un sujeto que desea, un sujeto capaz de eludir y resignificar la experiencia del encierro [...]. Esto se traduce en trastocar las posiciones de sujeto de formación, promoviendo figuras de sujetos autónomos que se auto-, co- y eco- forman. Agregaría para la situación concreta y particular de la experiencia del encierro: a través de hechos, redes y puentes formativos. (Bustelo, 2017, p. 75)

Desde esta perspectiva, los procesos de (re)subjetivación en contextos de encierro deben abrirse paso entre actos y prácticas que enseñan a los sujetos —de ahí su carácter “pedagógico”— a hacer del flujo vital algo estéril, inerte, intercambiable, transable (Segato, 2018). Asimismo, se vincularon los sentidos construidos por las/os docentes entrevistadas/os con la distinción que hace Sousa Santos (2006) entre *posmodernismo celebratorio* y *posmodernismo de oposición*:

Al desarrollar la distinción entre posmodernismo celebratorio y posmodernismo de oposición, el contraste al que me refiero es aquel entre, de un lado, las teorías posmodernas que, al centrarse en la deconstrucción y la exaltación de la contingencia, abandonan la tarea de pensar alternativas a lo que se critica —esto es, el “posmodernismo celebratorio” que yo identifico con trabajos tales como los de Derrida y Baudrillard— y, de otro lado, las teorías posmodernas que toman la crítica de la modernidad como punto de partida para la construcción de alternativas epistemológicas y políticas, esto es, el posmodernismo de oposición. (Sousa Santos, 2006, p. 17)

METODOLOGÍA

El análisis se realizó en el marco de la teoría fundamentada. Después de las primeras entrevistas y observaciones, se hizo un análisis inicial de los datos, identificando las categorías emergentes. La comparación constante entre estas categorías y el marco teórico permitió delimitar la cantidad de casos necesarios para alcanzar la saturación teórica, es decir, hasta que un nuevo caso no suministre información adicional por medio de la cual puedan desarrollarse nuevas propiedades de las categorías (Strauss y Corbin, 2006; Weiss, 2017). Se adoptó desde la perspectiva etnosociológica la vocación por indagar la intersección entre biografía e historia, y entre los niveles macro, meso y microcosmos (Bertaux, 2005; Saraví, 2009; 2015). Para ello, se otorgó el lugar de narraciones orales a algunas de las entrevistas que forman parte del corpus del trabajo de campo de la investigación. Con la mayoría de las/os docentes hubo encuentros durante la pandemia por COVID-19 a través de sesiones sincrónicas a distancia utilizando aplicaciones informáticas para tal fin. Desde una perspectiva sociológica articulada con la perspectiva narrativa, los relatos de experiencia fueron trabajados como recursos metodológicos (Suárez y Dávila, 2018). Para la presentación de los resultados y su posterior discusión, se hizo uso de la noción de *narrativa en sentido estricto* que presenta Ripamonti (2017):

Utilizo narrativa como sinónimo de relato e historia en los casos en que la referencia acentúa algo en común: la idea de contar, recuperar, volver a traer y comunicar desde la propia voz, algo acontecido, vivido, etc. Pero en sentido estricto, prefiero reservar para narrativa un modo particular de relatar que es aquel que articula una experiencia desde un incidente crítico, un nudo problemático que tensiona, tracciona y atraviesa toda la comunicación (oral o escrita), incluyendo lo relativo a los modos subjetivos de vivir/pensar lo vivido, las reflexiones provocadas. (pp. 89-90)

La entrevista semiestructurada permitió construir datos en torno a las experiencias y procesos de individuación de docentes en contextos de encierro. A partir de la entrevista, la perspectiva sociológica de la individuación se ajusta a la exigencia de dar cuenta del trabajo de los actores sobre sí mismos y la distancia que establecen con los roles que les son exigidos socialmente. Mediante esta matriz, la entrevista semiestructurada permite describir detalladamente las distintas relaciones existentes entre fenómenos estructurales y experiencias individuales, y habilita la interpretación de los diferenciales de márgenes de acción resultantes (Martuccelli y Singly, 2012). La entrevista permite: a) problematizar el ámbito social estudiado y; b) vigilar que el entrevistado no caiga en un relato cronológico de vida (Martuccelli, 2020). La entrevista habilita que los actores den cuenta de sus percepciones, prácticas, significaciones y reflexiones en torno a sí mismos, los otros y los espacios sociales e institucionales en los cuales desarrollan sus interacciones cotidianas. De esta manera, los actores pueden tomar distancia del testimonio del sentido común, para reflexionar en torno a sus propias experiencias, y captar tensiones, contradicciones, articulaciones intra e interdiscursivas (Meo y Navarro, 2009).

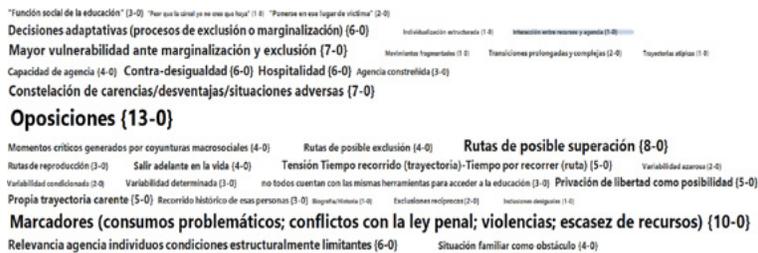
En las entrevistas se destacan dos momentos significativos: primero, cuando los docentes narran cómo llegaron a trabajar en cárceles y cómo fue su primera experiencia en ese rol en ese contexto; y segundo, cuando relatan cuál es el sentido de su trabajo pedagógico en ese entorno carcelario. En esos dos momentos la mayoría de las/os entrevistadas/os cambió el registro y se sumergió en una revisión, reinención, transformación de la propia experiencia con el fin de narrarla y transmitirla; fue una reconstrucción del saber pedagógico, siempre atravesada por tensiones y conflictos propios de esos contextos complejos, y mediada en cuanto a su inteligibilidad por los sujetos involucrados (Bustelo, 2017; Dávila, 2011; Ripamonti, 2017).

El universo de estudio está constituido por: a) docentes en unidades penitenciarias bonaerenses; b) CENS en contextos de encierro (SPB) y unidades penitenciarias (SPB). Con esto se pretendió alcanzar la mayor

cantidad posible de visiones sobre el fenómeno en estudio. Fueron utilizados los siguientes criterios de diversificación: a) docentes: edad, sexo, formación académica, antigüedad en contextos de encierro; b) instituciones: antigüedad, población, matrícula. Para la selección de casos, se consideraron las nociones de muestreo por disponibilidad y “de bola de nieve” (Scribano, 2008). Por tratarse de un diseño flexible, estuvo abierto a criterios emergentes del trabajo de campo. Por intermedio de contactos, se realizaron observaciones y registros en tres centros en cárceles SPB. A partir del muestreo mencionado, fueron entrevistados 13 sujetos (n = 13).

El análisis de los datos y la presentación de los resultados se realizaron con la asistencia del programa Atlas.ti. En el siguiente diagrama de nube se ejemplifica parte del trabajo de codificación; pueden observarse los distintos códigos que fueron generados, tanto de forma abierta como “en vivo”. En todos los casos, el peso de la fundamentación, es decir, la frecuencia con la que aparece cada código, permitió hacer un primer ordenamiento de estos:

Diagrama 1
Códigos y peso de la fundamentación



Fuente: Elaboración propia a partir de la codificación en Atlas.ti 7.0.

Mediante un criterio decreciente, se seleccionaron aquellos códigos más representativos de la evolución del proceso analítico. Con dicha selección, se volvieron a realizar nuevas tandas de codificación axial de las citas asociadas a estos últimos códigos, y se pusieron a prueba tanto la parsimonia como el alcance de las categorías (Soneira,

2006). La saturación teórica estableció las coordenadas de un punto sincrónico en el cual resultó necesario pausar el análisis, (re)organizar la información, pulir los datos, establecer jerarquías, dimensiones y conexiones entre los códigos, y presentar las principales categorías del análisis en el informe final. Todo ello, reconociendo que la investigación cualitativa es un proceso inacabado y un futuro abierto (Vasilachis de Gialdino, 2006).

RESULTADOS

La prueba de desigualdad necesaria

La *selectividad penal* hace tiempo forma parte de la evidencia producida por distintas y numerosas investigaciones tanto en nuestro país [Argentina] como en otras latitudes. Principalmente, este concepto refiere a la tendencia de las agencias de control social de ensañarse particularmente con (y apresar a) determinado perfil de “criminal”: personas jóvenes, pobres, mayormente varones, que viven en los márgenes materiales y simbólicos de la sociedad capitalista moderna, y cuyas condenas se asocian más de la mitad de las veces a “delitos” contra la propiedad privada (Robles, 2022). Se da una sobrecriminalización que tiene como contracara una infracriminalización:

El mecanismo de infracriminalización da cuenta de la ausencia o minimización del tratamiento punitivo de las conductas perpetradas por aquellos sujetos que, por las mismas características enunciadas, ostentan una posición socialmente ventajosa. El mecanismo de infracriminalización ha sido indirectamente estudiado por muchos autores (p. ej., Sutherland y su señalamiento acerca del “delito de cuello blanco” y cómo este raramente aparecía en las estadísticas criminales), aunque de forma más o menos sistemática y raramente en juego con —y como contracara de— la sobrecriminalización. (Vegh Weis, 2024, pp. 29-30)

Para las/os docentes entrevistadas/os, en sintonía con la idea de selectividad penal, es un hecho asumido el trabajar con estudiantes de trayectorias vitales de *vulnerabilizaciones extendidas*, en las que

tanto longitudinal como sincrónicamente aparecen las marcas de las desigualdades, la exclusión social y la marginalización (Richter, 2024). Esto redonda en una complejidad singular que les representa por lo menos dos pruebas específicas de su trabajo en contextos de encierro en la esfera del SPB. La primera de ellas es la *prueba de desigualdad necesaria*, que consiste en el reconocimiento por parte de las/os docentes de que solo en el contexto de la cárcel, y gracias a ello, sus estudiantes tienen la posibilidad de acceder a situaciones de aprendizaje —no exclusivamente dentro de la escuela formal— e interacciones novedosas respecto de sus trayectorias vitales previas. Estas trayectorias se entienden como una amalgama de vivencias y relaciones que integran aspectos de la propia biografía con la coyuntura sociohistórica, y se entrelazan con dimensiones relevantes en las vidas de los sujetos (Roberti, 2017; Saraví, 2009).

Para Mateo, la cárcel es un lugar de sufrimiento para las personas privadas de libertad que tienen trayectorias vitales de vulnerabilización:

Más allá de que todo el mundo sufre, hay distintos grados de sufrimiento, pero esos pibes [que estudian en la cárcel] traen una historia de sufrimiento que, en muchísimos casos, depende de la unidad [penitenciaria], se potencia, además. El contexto de encierro es un lugar de castigo y de crueldad [...]. No es solamente la privación de la libertad, sino un montón de otros extras que vienen en el combo que tienen la voluntad explícita de que los pibes sufran. (Mateo, docente Centro 1)

Por eso Mateo, como muchas/os de las/os docentes que participaron en las entrevistas, reflexiona sobre ese encuentro entre estudiantes en la cárcel y “experiencias estéticas”:

Hay una película que se llama *Lunas cautivas*. Ocurre que esas minas [privadas de la libertad], escribieron unas poesías tremendas [...]. Ahí dentro [de la cárcel]. Cuando salieron, no escribieron más. Y cuando salieron, volvieron como a su vida normal, digamos, dentro de donde vivían, y dejaron de escribir. Y es muy loco. O sea, esa cuestión de la experiencia estética que puede llegar a tener el pibe ahí dentro, que la puede tener en la cárcel. Eso es lo loco. El pibe, el encuentro que tiene

con algo que en su puta vida se hubiera pensado, alguien que hace una artesanía de cerámica. (Mateo, docente Centro 1)

En este punto es necesario incorporar a la noción de trayectoria como amalgama de biografía y coyuntura, los aportes de Mora Salas y Oliveira (2014), quienes establecen una distinción entre la “trayectoria”, entendida como el tiempo recorrido hasta entonces, y la “ruta”, que hace referencia al tiempo posible por recorrer en el futuro. A partir de la pregunta de si es posible salir adelante en la vida para jóvenes que heredan una pobreza estructural, material y simbólica, estos autores propone tres rutas [posibles]: *rutas de [posible] superación*; *rutas de reproducción*; y *rutas de [posible] exclusión*. Al analizar los fragmentos de la entrevista a Mateo, en su experiencia docente, esta prueba de desigualdad necesaria adquiere dos dimensiones contrapuestas pero vinculadas. La primera dimensión es el sentimiento contradictorio de reconocer que, para que una persona encarcelada tenga acceso a esas vivencias formativas inéditas en su biografía, necesariamente debe transitar/sufrir la prisión, porque de otra forma no hubiera entrado en contacto con dichas vivencias. La segunda dimensión opone a esa contradicción la posibilidad de que, a pesar de la constelación de carencias en la que orbitan, las/os estudiantes y/o sus familias puedan pasar de una “variabilidad determinada” a una “azarosa” o “condicionada”, y eventualmente matizar la capacidad de sus agencias constreñidas e intentar “salir adelante en la vida” en un esbozo de ruta de posible superación (Mora Salas y Oliveira, 2014):

Incluso en teatro, pibes que dicen “yo cuando salga [en libertad] me voy a anotar en un taller”, o bien les dicen a los hijos que se anoten en un taller, porque saben lo terapéutico que es. Lo bien que les hace el teatro. O si no, vienen y te cuentan que le dijeron a su hijo que se anotara en un taller, y el hijo fue y se anotó. (Mateo, docente Centro 1)

Esta idea de salir adelante, de poder redescubrirse o reinventarse, llama la atención de Sofía, ya que es precisamente dentro de la cárcel donde tiene lugar este proceso:

Las primeras clases en contextos de encierro. Primero, que en la cárcel vi cosas que nunca vi afuera, en otras aulas. Por ejemplo, hay muchos travestis, y totalmente normalizada la presencia del travesti, y totalmente normalizado que los travestis eran las novias de los chabones. [me decían los estudiantes] “Mi novia”. Algo impensado [...]. Es como paradójico total, en un lugar en donde estás privado totalmente de tu libertad, de pronto ahí se tornaba normal, era totalmente común. Algo que no ves afuera [...]. ¡En la cárcel! No me lo esperaba ni ahí. (Sofía, docente Centro 1)

De alguna manera, los procesos de exclusión o marginalización en las trayectorias de las personas privadas de la libertad se ven interrumpidos, pausados o matizados por la vivencia de experiencias subjetivantes exclusivas del contexto, a las cuales solamente pueden acceder por el hecho de estar aguardando sentencia o cumpliendo efectivamente condenas en unidades penitenciarias del SPB.

La prueba del desencantamiento

La segunda de las pruebas específicas del trabajo como docentes en contextos de encierro es la *prueba del desencantamiento*. Este fenómeno consiste en que, a pesar del compromiso y la presencia, el trabajo y la pasión, persisten ciertos factores estructurales y dinámicas interinstitucionales que prevalecen por sobre los pequeños avances profesionales y subjetivos hechos en materia educativa intramuros. Y es esa prevalencia la que genera el desencantamiento. En su testimonio, Martina vincula tratamiento penitenciario, resocialización y posibilidad de elegir:

Mirá, yo, lo que siento es que la cuestión de la resocialización a través de un tratamiento, a través de cumplir una pena, una condena, es una mentira. Es teoría pura; no existe la resocialización [...]. Yo creo que la sociedad castiga lo que ella produce. Ya pienso eso. Castiga lo que ella produce. Los castigamos porque roban, pero no nos preguntamos por qué roban. Entonces, después de tantos años de estar con ellos y ver que ellos terminan creyendo que ellos eligieron robar... Eso es terrible,

porque sabés lo que cuesta hacerlos pensar en algo superior. Porque después ellos te empiezan a decir “no, pero mi mamá y mi papá eran trabajadores”, cuando vos les decís “pero, no; son las circunstancias...”. Hasta que pueden pensar que va más allá de la mamá, del papá, de vivir en una villa, de ser pobre. Que tiene que ver con la imposibilidad de elección, que yo también tuve, hasta que pude elegir. Porque no todos tenemos la posibilidad de ser... O sea, cuando vos tenés 12 años, no tenés cinco posibilidades: ser peluquero, robar, ser astronauta, fisicoquímico o profesor de gimnasia. No es que vos, de esas cinco posibilidades, cualquiera podés elegir. No. Entonces es mentira la elección. Vos elegís en base al campo que vos tenés de acción y de las herramientas con las que contás. Hay herramientas que ni sabés que tenés, que la vida y la coyuntura y tu trayectoria no te permiten verlas. Entonces, yo lo que rescato es esto: que la resocialización no existe. (Martina, docente Centro 3)

La tarea de educar en la cárcel se transforma así en un aliciente frente a una cuestión más sistémica, en la que los factores de expropiación de los entramados institucionales y las estructuras sociales colonizan las rutas de posible superación (Mora Salas y Oliveira, 2014). Para Sofía, en este contexto, en el que los factores estructurales inciden negativamente sobre el potencial transformador de la educación en las cárceles, la “decisión política”, la resocialización y la educación se vinculan de manera compleja:

Últimamente estoy pensando que es una decisión política que la educación sea un fracaso y hacer como que estamos educando. Siento que es una pantalla. O sea, vos tenés el derecho a la educación, ellos [los estudiantes] tienen ahí [en la cárcel] un espacio [para estudiar], pero también lo veo como si fuese una especie de pantalla. Como que la política pública sería “hacemos esto para decir que les estamos garantizando el derecho a la educación y...”, no sé cómo explicarlo. No sé cuál es el sentido de la escuela en la cárcel, tampoco. La cárcel a mí me enseñó mucho, y una de las cosas que me enseñó fue que el sentido tiene que estar hoy. Que yo no puedo pensar, y eso es lo que les decía a los pibes cuando daba [clases] en contextos de encierro y que muchos

se enojaban, que tienen la idea de la escuela meritocrática: “no, porque ellos, cuando salgan, pueden estudiar una carrera, progresar, ir y anotarse en el mercado laboral”. Yo capaz le estaba dando clases a un tipo que va a estar 20 años en cana; 3 va a estudiar, ¡después le quedan 17 adentro! ¿Qué va a ir a estudiar, después? No sabés... Digo, el sistema no está pensado para que esa persona se reinserte; después, con los antecedentes penales, las posibilidades de trabajo, las posibilidades de inserción son muy complejas. Yo no digo que sea imposible, pero el sistema no está pensado para que ese tipo que egresa haga ese camino de universidad, progreso individual. (Sofía, docente Centro 1)

En este fragmento de la entrevista a Emilia se recupera lo que constituye casi una constante en las demás entrevistas: las tensiones entre la escuela, los estudiantes y el servicio penitenciario. Esas tensiones comprometen el derecho básico a la educación:

La verdad es que en algún momento uno siente que esto del derecho a la educación es medio una mentira, ¿no? Sobre todo, en esta institución donde nosotras te decimos que tenemos como muy buen vínculo con la gente del servicio penitenciario, pero donde ir a la escuela es un premio: si te portás bien vas a la escuela, si te portás mal no vas a la escuela. Entonces es como que a veces sentimos que este derecho está bastante vulnerado en algunas situaciones. (Emilia, docente Centro 2)

Más allá de adherir a la idea de que en la cárcel se dan procesos de subjetivación de las/os estudiantes gracias al soporte de la educación, las/os docentes que participaron en las entrevistas no pierden de vista que diferentes factores estructurales de desigualdad relativizan los logros alcanzados en los CENS y abonan la continuidad de transiciones prolongadas y complejas de mayores vulnerabilidades ante la marginalización, la exclusión y la violación sistemática de derechos fundamentales.

Entre celebración y oposición

Trabajar con algunas narraciones orales significativas habilita pensar críticamente las prácticas pedagógicas y los sentidos que los sujetos construyen en torno a sus experiencias profesionales en espacios carcelarios. En este apartado se selecciona un fragmento de la narración de Sofía, en el momento en el que cuenta cómo fueron sus primeros días como docente en una cárcel:

Entrevistador: Bueno, te pusiste de acuerdo con el director del CENS y vas. ¿Qué onda? ¿Cómo fueron esos primeros días?

Sofía: Entro a la cárcel. Y cuando entré a la cárcel, o sea, lo primero que... Te quiero decir algo: yo nunca, nunca, jamás, en los 2 años y pico que estuve trabajando ahí, nunca naturalicé la cárcel. Para mí nunca era algo “bueno, vengo acá a trabajar”, nunca... No me pasa con la escuela, todavía, tampoco; siempre lo veo como algo nuevo. Pero con la cárcel me pasaba eso, que no... Salía de ahí angustiada, dolida. Algo me quebraba siempre, cuando entraba o cuando salía. No era un lugar copado para estar. De hecho, cuando se dio que yo salí de licencia por el embarazo, y después no volví, yo dije “bueno, mejor”. Porque fue fuerte, me lo tomaba como muy a pecho, me daba mucha pena todo. Me ponía mal. Primero, la estructura: entrar y ver esas paredes enormes, altísimas, y después es Maxwell Smart, puerta, puerta, puerta, puerta, y gente armada, gente armada. O sea, cuando entrás y hacés, que no es la requisa, tenés que mostrar [el interior de] la mochila y todo eso. Están todos armados, con armas. Yo odio las armas, y de pronto la veía todo el tiempo y a mí me temblaba todo cuando veía un arma. No me gusta. Y después entraba que había siempre gente que estaba saliendo con sus cosas, que le llaman el “mono”, que es como las pocas pertenencias que tienen adentro de una frazada. Y eso me angustiaba y me hacía llorar, ¿entendés? Porque veía los traslados, veía a esa gente que andá a saber de dónde vienen y hacia dónde van. Y cómo el sistema destroza a la persona. Eso nunca lo perdí de vista. Te lo cuento y me pone mal. Nunca lo perdí de vista eso, cuando iba a enseñar algo. No puedo pensar que esa persona se va a aprender una línea de tiempo, ponele (...). Y entrar ahí, ponele, una vuelta había una jaula, literalmente,

por donde entrabas. Antes de entrar a las unidades había una jaula y había una persona adentro de una jaula, ¿entendés? Y el tipo estaba ahí, todo flaco, todo dopado, destruido, quebrado totalmente, adentro de una jaula. Una deshumanización total. O entrabas, y los ponían en cuartitos con unas rejas, tipo castigo, y vos entrabas y [veías] los brazos [asomando por las rejas]. Era muy feo. Yo no puedo creer cómo, de pronto, mis compañeros... Está bien, capaz que hace 20 años que están ahí [trabajando], entonces pasan y pasan (...). Y ni bien entro, me pasó que nos abren la puerta unos tipos vestidos de civil, y yo 2 años después me entero de que eran internos. Yo pensaba que eran canas, vestidos de civil. Y 2 años después me entero de que los chabones... Y de ahí, como que vos te das cuenta de la organización que hay dentro del espacio. La organización política y cómo cada uno va buscando lugar para sobrevivir ahí adentro. (Sofía, docente Centro 1)

A partir de la pregunta, Sofía reconstruye y comparte una serie de tensiones entre optimismo y pesimismo, sensaciones, recuerdos, situaciones que transmiten una experiencia compleja, dura y por momentos desgarradora (Apple, 2014). Si bien el ejercicio de objetivar las experiencias ajenas resulta arbitrario y problemático, es dable señalar que en su narración prevalece una suerte de posmodernismo celebratorio, en el sentido de que, frente al diagnóstico y la denuncia, no parecería haber lugar para una propuesta de formación alternativa ni un proceso de subjetivación que se resista a la materialidad y las circunstancias del encierro (Bustelo, 2017; Sousa Santos, 2006). En el continuo angustia-dolor-quebre-pena-malestar, Sofía parece no poder asumir que la dominación, la exclusión, la marginación y la privación de derechos no son estáticas, ni están concluidas sin más (Apple, 2014; Giroux, 2004). Sin embargo, a pesar de esta lectura en clave celebratoria, Sofía menciona a sus compañeras/os docentes. Se podría sugerir que una experiencia como la de documentación narrativa en formación docente, adaptada al grupo de docentes de ese CENS en contextos de encierro, permitiría una *revisión*, una reconstrucción de sus vivencias en esa escuela, que generara una *reescritura* diferente y opuesta a la *tradición selectiva* que parece

impregnar la narración de Sofía. Por “tradición selectiva” Raymond Williams (2009) entiende “una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo en el proceso de definición e identificación cultural y social” (p. 159).

En otro de los fragmentos seleccionados de la narración de Sofía aparece un filón alternativo entre educación, economía, gobierno, control (Apple, 2014), cuando a partir de una anécdota reconstruye cómo los estudiantes realizan aprendizajes aún en circunstancias difíciles:

Después me daba cosa; una vez estaba dando clase de los Mayas. Y me causó mucha gracia, bah, me impactó mucho porque un pibe me dice “ah, sí...”, yo estaba diciendo algo sobre “trayectorias”, y ellos te relacionan todo con lo que les pasó. Es como muy Freire, muy educación popular. Porque todo lo que vos estás diciendo, si te están escuchando atentamente, en algún momento se les va a retrotraer a lo que les pasó: “Claro, sí, como cuando a mí me pegaron un tiro, me entró por acá y me salió por allá”. Y yo “ah, te pegaron un tiro”. “Sí, profe, cuatro tiros me pegaron”. Y entonces “sí, sí, a mí también”, y toda la clase los tipos mostrándome “mirá, acá me entró acá y me salió acá”. Entonces toda la clase era por dónde les habían entrado balas en el cuerpo. Imaginate, yo que soy amante del teatro, del cine, era “¿y qué sentiste cuando te entró una bala en el cuerpo?”. Entonces los chabones describiendo lo que les había pasado. Tremendo. De pronto no tenía nada que ver con Historia. Pero bueno, también yo permitía que eso pase ahí, era una necesidad de ellos de hablar de eso. Todos baleados, Nicolás, todos, cagados a tiros. No lo podía creer. Yo que veo un arma y lloro, los tipos enfrentados a eso permanentemente. (Sofía, docente Centro 1)

En este y otros momentos de la entrevista, a Sofía se le quebraba la voz y afluían algunas lágrimas que le dejaban la mirada triste y brillante. Por supuesto que su experiencia no puede quedar reducida al rótulo de “celebratoria” sin más, dado que la complejidad de la vida social escapa a cualquier intento de objetivación académica. Sin embargo, en este ejercicio de sistematización y análisis, parece

terminar imponiéndose una mirada pesimista sobre las posibilidades reales de oponerse al sistema que reproduce desigualdad, exclusión e injusticia. En los siguientes relatos se muestra cómo la relación entre teoría y práctica opera un giro pedagógico por demás interesante.

Experiencias de oposición y subjetivación

En el caso de Emilia e Isabella, su reconstrucción de hechos, situaciones, hitos y momentos se encuentra directamente atravesada por una praxis crítica que pone en evidencia un claro despliegue de la *imaginación pedagógica*:

En última instancia, las pedagogías críticas consisten en leer el mundo para transformarlo, a través de un ciclo iterativo continuo de teoría y práctica, reflexión y acción. Esta praxis implica, por tanto, activar constantemente la imaginación en el nexo de lo abstracto y lo concreto [...]; una pedagogía crítica para (re)activar nuestra imaginación pedagógica. Reflexionando sobre la educación científica como un sitio onto-epistemológico de posibilidad y como un contexto que podemos (re)habitar, nos preguntamos: ¿cómo podemos aprender a ser “de otra manera” en la educación científica? ¿Qué tipo de cambio transformador se requiere y quién está trabajando para ese cambio? ¿De qué forma? ¿Cómo podemos entrelazar nuestros esfuerzos individuales para catalizar devenires colectivos para el campo? (Torres Olave et al., 2023, p. 11)

Al igual que en el relato de Sofía, en sus testimonios permanecen el malestar, la indignación y el conformismo, pero su forma de repensarse y proponer difiere radicalmente del primer relato presentado (Sousa Santos, 2006). Emilia, por ejemplo, trae la historia de Benja y, en muy pocas líneas, ofrece una síntesis referida tanto a cómo es trabajar en la cárcel como al sentido de educar en esos contextos:

Y es lo que te decía, “¿cómo es trabajar?”, yo, lo de los prejuicios, a mí no me importa por qué está [preso], si es asesinato, no me interesa; está ahí, y es una persona que no tuvo las mismas posibilidades que yo, porque cuando hablamos de igualdad de posibilidades, qué sé yo...

El año pasado tuvimos a Benja. Benja desde los tres hasta los 18 [años] vivió en Constitución, en la calle. Y terminó hablando en la Semana del Adulto con una regla, marcando meridianos, paralelos, continentes y mares. A mí se me caían las lágrimas. Benja, un tipo de 33 años, que nunca había tenido la posibilidad de estudiar (...). Estas cosas me pasan. (Emilia, docente Centro 2)

Para Emilia, los prejuicios, la desigualdad y la marginalización quedan en un segundo plano al recuperar cómo Benja pasó de vivir en la calle a exponer en unas jornadas educativas. Es sumamente destacable la naturalidad con la que ella lo narra, sin pretender la formación de sujetos críticos con voluntad transformadora, pero *haciendo* en la práctica, contra toda “realidad” aparente (Sousa Santos, 2006; Suárez, 2011). En esa misma sintonía, Isabella trae en su narración oral la experiencia de Fierro, otro estudiante del mismo CENS (aunque de distinto pabellón):

Bueno, nosotras tuvimos hace poco a Fierro; se llama Fierro el muchacho. Hinchaba, hinchaba que quería venir a la escuela. Qué pasa: él está en el pabellón Oeste, que era el pabellón quilombo, al que nunca sacaban [del pabellón a hacer actividades educativas o recreativas o laborales] [...]. Entonces, en ese pabellón cae un profe de Matemática, que organizó a los internos y que decía que le enviáramos tarea para que los internos trabajaran, porque ahí no teníamos ningún inscripto. Bueno, fue Emilia a hacer la entrevista, y cuando va uno de nuestros compañeros, Fer, que es gente del servicio, nosotras le decimos “compañero”, con la gente del servicio nos llamamos así, “compañero”, lo va a buscar al profe y se encuentra con Fierro... Fer es blanco, volvió transparente. Vuelve transparente, Fierro quería venir con el profe, porque supuestamente Fierro es el que organiza ahí el [pabellón] Oeste, le dijeron que no porque no habían hablado con el profe, si él no iba el profe no iba, porque si iba era para lío. Y a todo esto, peleando Fierro con un chumbo en la cintura, con un arma en la cintura. Dentro del pabellón con un arma discutiendo con Fer, el del servicio. Fer se dio la media vuelta, vino, nos contó. Bueno, quedó así. No sé cómo fue que hicieron porque cambiaron las formas, qué sé yo, ese pabellón hoy es de estudiantes, es totalmente

laico, es de estudiantes. Lo pintaron, lo ordenaron [...]. Bueno, Fierro, que parecía que iba a ser un bondi bárbaro, el loco, logró junto con el resto que a ese pabellón lo nombraran escuela, pabellón de estudiantes, que lo pintaran todo, que lo arreglaran, y todos los que están ahí se levantan a hacer la tarea y a convivir [...] A ver, [Fierro] logró, con los años que tiene la escuela, que un pabellón sea de estudiantes, lo cual significa que ahí no importa si sos evangelista, si sos católico, lo que fuera; pabellón de estudiantes. (Isabella, docente Centro 2)

Es decir, no solamente ante los obstáculos en general que presenta la cárcel para estudiar estando ahí, sino dentro de ese pabellón particular¹, a través de la experiencia educativa (de la que Emilia e Isabella forman parte), Fierro consigue reinventarse y matizar los horrores y la violencia del encierro con prácticas concretas y situadas en clave pedagógica y política (Apple, 2014; Giroux, 2004; Sousa Santos, 2006; Suárez, 2011). Emilia incorpora más detalles sobre la experiencia vinculada a la trayectoria de Fierro y los avatares dentro del pabellón Oeste:

Tienen talleres, se organizaron con preceptores [...]. Pero bueno, eso lo logró Fierro [...]. Fierro me dijo: “nosotros queremos ser el ejemplo del resto de los pabellones”. Porque están alfabetizando, también [...]. Yo tengo una visión muy romántica de esta situación. La pregunta era “cómo es laburar ahí”; como yo te dije: yo entré y dije “de acá no me voy más”. Entonces yo ahí entendí cuál era mi misión dentro del sistema educativo. Soy re egoísta, re soberbia, yo digo “yo quiero ayudar a esta gente a mostrar que hay un tipo de vida posible diferente a la que tienen”. En un acto, una vez, para un 25 de Mayo [...] uno de los estudiantes pidió la palabra [...]. Entonces, con su vasito de gaseosa en la mano, nos

1 En la jerga carcelaria argentina, a los pabellones como el de Fierro los llaman “cachivache”. En esos pabellones suele haber “población” de “chorros” (personas condenadas por robo agravado por el uso de armas de fuego), la mayoría “pibes buenos”. Los “pibes buenos”, contrariamente a lo que el sentido común puede dictar, son personas, generalmente jóvenes, que no “quiebran” (resisten el dolor, las condiciones adversas) y siempre “se paran de mano” (pelean) con “la gorra” (policía; servicio penitenciario) o con otros presos. Para más detalles ver el trabajo de Ángel (2015).

dijo “yo lo único que les agradezco es que me traten como persona”. ¡Ya está! En ese momento dijimos “nos vamos, ya está [cumplimos nuestra misión como educadoras], cerramos, nos vemos la semana que viene”. Porque ya está, ya se había cumplido. Yo tengo esa mirada, la función transformadora que tiene la educación. (Emilia, docente Centro 2)

Emilia e Isabella se narran desde la potencia y la alternativa: *a pesar* de la cárcel, *en* la cárcel, y con una mirada siempre puesta *más allá* de la cárcel. Sus estudiantes pueden organizarse en ese contexto difícil e ir por más: se alfabetizan, se presentan a jornadas, hacen de un pabellón “quilombo” uno de exclusivamente “estudiantes”, consiguen recursos, quieren seguir estudiando y sueñan la libertad.

CONCLUSIONES: TERRITORIOS DE SUBJETIVACIÓN Y NUEVO PARADIGMA CRÍTICO

Para concluir, se recuperan los sentidos que las/os docentes (re) construyeron en sus testimonios a partir de los fragmentos seleccionados. Una vez más, resulta necesario insistir en que desde las ciencias sociales se construyen tipos ideales para interpretar y encontrar sentidos a la realidad social, pero *la* realidad siempre es más compleja y esquiva. En los fragmentos analizados, la prueba de la desigualdad necesaria aparece articulada con los ejes analíticos de “apoyos institucionales” y de “elecciones, decisiones, expectativas y planes futuros”, que juegan un papel clave al momento de superar un conjunto hasta entonces crónico de situaciones adversas en los recorridos vitales de las/os estudiantes, y también a la hora de encontrar un sentido a la propia experiencia profesional en contextos de encierro. En este último sentido, parece acertado ensayar una posible distinción entre las *pruebas* (específicas y comunes) como obstáculos o tensiones a superar dentro de las experiencias profesionales, y los *desafíos* como situaciones que motivan e invitan a seguir adelante (Martuccelli, 2006; Mora Salas y Oliveira, 2014).

La experiencia, como testimonio, expresa acontecimiento, efectos y contraefectos de prácticas institucionalizadas, agenciadas y padecidas, en perspectiva, en situación y en enclave histórico, desde las marcas, las heridas y las cicatrices, desde los cuerpos experienciantes que narran (Bustelo, 2017; Ripamonti, 2017; Segato, 2018). Es necesario retomar la noción de *experiencia* vinculada a las *marcas* en los cuerpos y las subjetividades, para destacar que Sofía expresa haber interrumpido su experiencia como docente en la prisión. Y es una decisión que debe respetarse si se trata de empatizar con la “angustia” y el “dolor” que sentía al estar en la cárcel. En ese sentido, parece oportuno sugerir que una alternativa para revitalizar el pensamiento y la pedagogía críticas, “una forma alternativa de pensar alternativas” (Sousa Santos, 2006, p. 27) tomando como referencia la experiencia de Sofía, sería la producción y socialización de teoría social en la clave de la “doble hermenéutica” que trabajan Giddens y Suárez (en sus relecturas del pensamiento de Gramsci): proveer conceptos para problematizar, analizar y transformar lo que las/os actores [docentes] ya saben (Giddens en Suárez, 2011, pp. 79-80).

Las experiencias analizadas también dan cuenta de que existe “la cultura como un proceso vivo, además de como un producto” (Apple, 1997, p. 105), con sus contradicciones, dificultades, opacidades, pero siempre con “el optimismo de la voluntad” como estandarte (Gramsci en Apple, 1997, p. 10). Al final de este recorrido se impone la idea de estos contextos de encierro punitivo como “territorios” (Bustelo, 2017) en los que es posible no solamente la praxis de una pedagogía crítica, sino la oposición y subjetivación en experiencias pedagógico-políticas alternativas. Existen dos pruebas en las experiencias de docentes de CENS en la esfera del SPB, atravesadas por diferentes brazos de la desigualdad. La prueba de la desigualdad necesaria, que opera como obstáculo, pero también como desafío motivacional; por un lado, la paradoja de que sus estudiantes solo accedan a experiencias subjetivantes dentro de la cárcel se presenta como una situación límite de sufrimiento y dolor; por otro lado, el potencial agenciamiento en esas experiencias representa para las/os docentes una razón para

seguir con su trabajo educativo en contextos complejos, marcados por tensiones y contradicciones, avances y retrocesos. La prueba del desencantamiento jaquea todo lo anterior al evidenciar una prevalencia de los factores estructurales de producción y reproducción de las desigualdades. El contexto es una variable medular para analizar el malestar docente. En el caso de las escuelas situadas en cárceles, lo institucional y sus lógicas internas trascienden a la suma trifactorial de físico-mente-conducta, y pueden llegar a forzar una experiencia colonizada por el desencanto, el escepticismo y la angustia.

Con respecto a los territorios de subjetivación, son pertinentes los aportes de Sousa Santos para pensar algunos rasgos de la “teoría crítica”, a saber: lo que se entiende por “realidad” no se reduce a lo que existe; la teoría crítica considera esa “realidad” como un campo de posibilidades; la tarea de la teoría crítica está en ponderar y definir el grado de variación que existe más allá de lo empíricamente dado; el análisis crítico de la “realidad” se basa en que los hechos empíricos no agotan las posibilidades de la existencia; existen formas alternativas para intentar superar lo que resulta criticable (Sousa Santos, 2006, p. 18). Con ese bagaje se sistematizan algunos tipos ideales en dos ejes: experiencias celebratorias; experiencias de oposición (y subjetivación). Con ello, se señalan diferencias y alternativas entre los grandes núcleos de sentido que fueron recuperados en las entrevistas, organizadas en tres dimensiones de la praxis: concepción de la “realidad”; concepción del “sujeto que aprende”; concepción del “potencial docente” (ver Tabla 1).

Tabla 1

Dimensiones de la praxis	Experiencias celebratorias	Experiencias de oposición (y subjetivación)
Concepción de la “realidad”	- La “realidad” como algo dado, empírico, difícil de transformar.	- La “realidad” como resultado de fuerzas en tensión y disputa, pasible de transformación.
Concepción del “sujeto que aprende”	- Las trayectorias vitales determinadas por el contexto.	- Experiencias de subjetivación (a pesar del contexto).
Concepción del “potencial docente”	- La docencia como parte del sistema de dominación.	- La docencia como herramienta transformadora.

Fuente: Elaboración propia a partir de las categorías presentes en Sousa Santos (2006).

En algunos relatos emergen momentos, situaciones y, sobre todo, grupos de personas con un claro potencial transformador dentro de la dura realidad de la cárcel y la escuela en ese contexto. Sin embargo, pareciera que a veces terminara imponiéndose un posmodernismo celebratorio que obtura la *revisión* y *reinención* de la práctica como horizonte de posibilidad de una praxis alternativa, y en donde las desigualdades y vulnerabilizaciones se constituyen en una prueba difícil de enfrentar (Dubet, 2023; Richter, 2024). En otros relatos, a pesar de la desigualdad, la violencia y la despersonalización que sufren las/os estudiantes, se recuperan hechos, experiencias, momentos en los que, lejos de estar frente a una “victoria monolítica de las ideologías del poder” (Apple, 1997, p. 10), se evidencian procesos complejos de reinención y subjetivación a partir de experiencias pedagógicas y estéticas.

Entre las pruebas específicas, las oposiciones y los procesos de subjetivación identificados en el análisis, este trabajo proyectó profundizar el estudio de los procesos de individuación y las experiencias de trabajo sobre los otros por parte de docentes en escuelas secundarias en cárceles del SPB. En particular, buscó identificar los sentidos que construyen en torno a ejercicio de derechos, los distintos tipos de desigualdad y los procesos de vulnerabilización. Esos tres ejes tuvieron una presencia transversal en esta investigación, y podrían llegar a constituir un terreno fértil para nuevas y futuras investigaciones. Para avanzar en esta proyección, urge caracterizar las experiencias de trabajo sobre los otros que desarrollan las/os docentes en escuelas secundarias del SPB, así como los estilos que construyen en torno a ellas. El trabajo sobre los otros es también un trabajo sobre sí, en el que resulta indispensable gestionar distintas lógicas de acción. Esto implica ajustes recíprocos e implícitos respecto de la personalidad, las tareas y las competencias, todo lo cual conlleva a que cada docente termine configurando un estilo propio, personal, singular, más que

un rol. Esperamos que esta dinámica haya quedado reflejada en los hallazgos de este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángel, L. (2015). *“La política acá la hacemos nosotros”*. *Relaciones de gobernabilidad y jerarquización en una cárcel bonaerense* [Tesis de grado, Universidad Nacional de San Martín]. UNSAM <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/277>
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Paidós.
- Apple, M. W. (2014). *Knowledge, power, and education*. Routledge.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012a). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos: Neoliberalismo, democratización y lazo social*. LOM.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012b). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos: Trabajo, sociabilidades y familias*. LOM.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Biggart, A., Furlong, A. y Cartmel, F. (2008). Biografías de elección y linealidad transicional: nueva conceptualización de las transiciones de la juventud moderna. En R. Bendit, M. Hahn y A. Mirand (Eds.), *Los jóvenes y el futuro: Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en el mundo global* (pp. 49-71). Prometeo.
- Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro: Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. FILODigital. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4363>
- Cipriano García, R. y Raggio, S. (Coord.) (2023). *Informe anual 2023. El sistema de la crueldad XVII: Sobre lugares de encierro, políticas de seguridad, salud mental y niñez en la provincia de Buenos Aires*. CPM.

- Daroqui, A. (Coord.) (2014). *Castigar y gobernar: Hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. CPM; GESPyDH.
- Daroqui, A. (Coord.) (2023). *Registro nacional de casos de torturas y/o malos tratos: Informe anual 2022*. CPM; PPN; GESPyDH.
- Dávila, P. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 145-155. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/download/14028/12442/>
- Dubet, F. (2023). *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias: Qué hacer cuando la injusticia social se sufre como un problema individual*. Siglo XXI.
- García Acevedo, M. (2019). *Legitimación informal de la violencia y construcción de autoridad en el servicio penitenciario de la provincia de Buenos Aires* [Tesis de maestría]. Universidad de San Andrés.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2015). *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2007a). *Cambio de rumbo: La sociedad a escala del individuo*. LOM.
- Martuccelli, D. (2007b). *Gramáticas del individuo*. Losada.
- Martuccelli, D. (2020). La individuación, los desafíos sociales y la biografía extrospectiva. *Revista Contenido*, (10), 81-112. https://www.revistacontenido.com/wp-content/uploads/2020/12/3.articulo_danilo.pdf
- Martuccelli, D. y Singly, F. de (2012). *Las sociologías del individuo*. LOM.
- Meo, A. y Navarro, A. (2009). *La voz de los otros: El uso de la entrevista en la investigación social*. Omicron System.

- Mora Salas, M. y de Oliveira, O. (2014). *Desafíos y paradojas: Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*. El Colegio de México.
- Olivares, J. (2023). El formato escolar de los Centros Educativos de Nivel Secundario en la provincia de Buenos Aires desde una perspectiva histórica (1970-2018). *Revista IRICE*, (45), 4-21. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi45.1670>
- Paroncini, A. L. (2023). *Políticas educativas y adscripciones identitarias docentes en contextos de encierro* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/158357>
- Richter, N. (2024). Individuación en cárceles bonaerenses: Análisis de la prueba de las vulnerabilizaciones extendidas en las experiencias de docentes de nivel secundario. *Revista Sociedad y Desigualdades*, (1), 149-161. <https://cientificas.unpaz.edu.ar/edunpaz/index.php/IESCODE/article/view/1601>
- 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. 83-103). CLACSO.
- Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: Un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 19(45), 300-335. <https://doi.org/10.1590/15174522-019004513>
- Robles, C. O. (2022). *Pobres presos* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/142955>
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables: Juventud, desigualdad y exclusión en México*. CIESAS.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso México/CIESAS.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.

- Soneira, A. J. (2006). La “teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Gedisa.
- Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur: Por una cultura política emancipatoria*. UNMSM.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suárez, D. (2011). Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía. En F. Hillert, H. Ouviaña, L. Rigal y D. Suárez, *Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (pp. 69-114). Novedades Educativas.
- Suárez, D. y Dávila, P. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 3(8), 350-373. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p350-373>
- Torres Olave, B., Tolbert, S. y Frausto Aceves, A. (2023). Reflecting on Freire: A praxis of radical love and critical hope for science education. *Cultural Studies of Science Education*, 18(1), 1-20.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Vegh Weis, V. (2024). *Todo preso es político: Una historia sobre la (in)justicia penal*. CLACSO.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/28>
- Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Las Cuarenta.

Fecha de recepción: 18 de septiembre de 2024

Fecha de aceptación: 18 de marzo de 2025



El profesor como sujeto emocional: Confrontación de visiones epistemológicas

The teacher as an emotional subject: confrontation of epistemological visions

Juan Pablo Hidalgo Ortiz^B

Universidad del Bío-Bío

RESUMEN

En el presente ensayo se reflexiona sobre el fenómeno de la desvalorización del profesorado como sujeto emocional en el contexto de la escuela moderna, en la que históricamente ha primado una visión racionalista y tecnocrática de la educación. Desde un enfoque crítico y epistémicamente situado, se examina cómo la emocionalidad ha sido relegada a una posición subalterna en el discurso pedagógico dominante, especialmente en América Latina. Con este fin, se analizan las bases histórico-epistemológicas de dicha exclusión, los efectos de la colonialidad del saber, y el impacto del neoliberalismo en las formas de enseñar y sentir. Asimismo, se examina el trabajo emocional del profesorado como parte de las tareas inmateriales no reconocidas, y se plantea la necesidad de una educación emocional que integre saberes locales, ancestrales y populares. Finalmente, se sostiene que el reconocimiento del docente como sujeto emocional es clave para transformar la práctica pedagógica hacia formas más integrales, justas y emancipadoras de educación.

Palabras clave: modernidad, racionalidad, neoliberalismo, sujeto emocional, profesorado

Contacto:
jhidalgo@ubiobio.cl

ABSTRACT

This essay criticizes the devaluation of teachers as emotional subjects in the context of the modern school, where a rationalist and technocratic vision of education has historically prevailed. From a critical and epistemically situated approach, it examines how emotionality has been displaced to a subordinate place within the dominant pedagogical discourse, especially in Latin America. The historical-epistemological bases of such exclusion, the effects of the coloniality of knowledge, and the impact of neoliberalism on the ways of teaching and feeling are reviewed. Likewise, the emotional work of teachers is analyzed as part of the unrecognized immaterial tasks, and the need for an emotional education that integrates local, ancestral and popular knowledge is proposed. Finally, it is concluded that the recognition of the teacher as an emotional subject is key to transform pedagogical practice towards more integral, just and emancipatory forms.

Keywords: modernity, rationality, neoliberalism, emotional person, teachers

INTRODUCCIÓN

Históricamente, la dimensión emocional ha sido un tema de interés para los intelectuales de acuerdo a una perspectiva ética, moral y filosófica. En la Antigüedad, pensadores griegos y romanos avalaban la existencia de las emociones y las conceptualizaron en conjunto con la razón y la capacidad de cognición (Robles-Francia et al., 2022; Pinedo et al., 2017). A fines de la Edad Media y en siglos posteriores, en el marco de la modernidad occidental, las emociones fueron consideradas elementos ajenos al conocimiento científico. Recién en el siglo XX, investigadores de diversos campos de la psicología han incorporado nuevamente las emociones al estudio humano, y estas han adquirido incluso un papel preponderante en áreas particulares como la educación, surgiendo el concepto de “educación emocional” (Marina, 2005, como se cita en Mujica Johnson, 2022), así como el de “emoción epistémica” (Pekrun y Linnenbrick-García, 2012).

Este vaivén histórico incidió directamente en la concepción del mundo educativo. La escuela moderna, concebida como un espacio

de transmisión de conocimientos racionales, promovió un modelo basado en la memorización y el cientificismo, marginando los afectos y los sentimientos de los distintos aprendizajes para la vida. Esta forma de educar conllevó una carga: la desvalorización de la dimensión emocional del profesorado, lo que derivó en una educación centrada en competencias genéricas, además de las competencias disciplinares y curriculares. Sin embargo, en tiempos más recientes ha resurgido un creciente interés por las denominadas competencias emocionales, entendidas como habilidades necesarias para afrontar diversas situaciones vitales y que pueden ser educadas, generando mejores formas de respuesta de las personas ante estímulos externos (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Mikolajczak, 2009).

En este ensayo se propone analizar el concepto de “sujeto emocional” en el contexto educativo, confrontando las formas que históricamente se han posicionado como ejes epistemológicos e incidido en la comprensión de la emocionalidad docente. A partir de ello, se busca revalorizar esta dimensión en los procesos formativos del docente en ejercicio.

La selección de las fuentes consideradas en este ensayo responde a un enfoque exploratorio y reflexivo sobre textos clásicos y contemporáneos que abordan la emocionalidad desde perspectivas filosóficas, educativas y culturales. Se priorizó literatura que ha influido en el pensamiento pedagógico occidental, así como contribuciones desde enfoques críticos que tensionan las bases racionalistas de la modernidad.

ANTECEDENTES

Según la definición de Denzin (1984), una emoción es una “experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria (...) y que, durante el transcurso de su vivencia, sume a la persona (...) en una realidad nueva y transformada”. Nuestra sociedad atraviesa una sucesión de cambios importantes que han configurado nuevos patrones de comportamiento y de convivencia, de modo que las emociones contribuyen fuertemente a la sostenibilidad de distintas relaciones

humanas en unos tiempos caracterizados por la convulsión y la incertidumbre (Amaya, 2009).

En el ámbito educativo, la emocionalidad adquiere un rol preponderante por diversas razones: en primer lugar, por su papel fundamental en las relaciones humanas —familiares, sociales y escolares—; en segundo lugar, por su capacidad para guiar acciones y conductas que enriquecen la vida y las vivencias de las personas (Cassasus, 2007); y, en tercer lugar, por su función en la satisfacción de las necesidades humanas (Malaisi, 2016). La escuela, comprendida como un espacio de conocimiento, formación y socialización, se configura a partir de la vinculación entre distintos actores: el profesorado, los estudiantes, los padres y/o tutores y todas las personas que contribuyen a la formación y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.

Dentro de esta red, la relación entre el profesorado y sus estudiantes tiene un lugar de relevancia. El docente no solamente transmite conocimientos, sino que también ejerce funciones clave relacionadas con la toma de decisiones y la capacidad de juicio (Lazarus, 1968), diseña estrategias que potencian la plasticidad mental ante el nuevo conocimiento (Urosa, 2021) y promueve un clima de aula propicio para la facilitación del desarrollo cognitivo, emocional y académico (Little y Cohen, 2016). Estas acciones convergen en un eje constituido por las llamadas *competencias emocionales*, cuyo estudio se remonta a 1920 y que han comenzado a configurarse específicamente para el profesorado (Lozano-Peña et al., 2021); sin embargo, su implementación sigue siendo bastante reducida debido a que no reciben una atención profunda y a la perpetuación de una visión cognitivista en la que se subestima el rol de la dimensión emocional en la educación (Boler, 2004; Zembylas, 2016).

A ello se agrega el desafío de que la educación emocional requiere un abordaje que contemple las particularidades sociales y culturales de cada contexto. La diversidad no solo étnica, sino también lingüística, territorial e identitaria, genera tensiones ante propuestas pedagógicas uniformes y demanda una apertura hacia enfoques localizados y situados (Cole y Tan, 2006, Fragosó-Luzuriaga,

2022; Pineda y Orozco, 2022). Sin embargo, esto no está exento de dificultades en territorios donde se ha producido una colonización que ha minimizado lo culturalmente propio (Quintriqueo, 2010). A ello se añaden los efectos directos de concepciones dominantes que prevalecieron e incluso fueron importadas en determinadas épocas, como la cultura patriarcal (Quintero y Sánchez, 2016), la influencia hegemónica de la Iglesia católica (Blanco-Figueroa y Arias-Ortega, 2022) y la supremacía cientificista (Contreras, 2016). Estas formas de conocimiento contribuyeron a la formación de personas excesivamente competitivas entre sí, descuidando la formación en valores, el aprecio por la naturaleza, el buen vivir y la preocupación por el otro (Bonilla, 2018).

Repensar la formación docente desde una perspectiva integral se vuelve imprescindible, no solo para reconocer las emociones como componentes fundamentales del proceso educativo, sino también para posicionarlas en relación con los contextos históricos, sociales y culturales en los que se desarrollan. Esto implica asumir una formación integral del individuo en todos los niveles educativos, que considere el reconocimiento y la gestión de las emociones propias y ajenas. Asimismo, significa cuestionar estructuras modeladas a partir de métodos provenientes de culturas dominantes (Riquelme et al., 2016; Riquelme y Munita, 2017). En este escenario, Fernández et al. (2022) efectúan un estudio sobre las bases curriculares del sistema escolar chileno y concluyen que es necesario que los profesores sean formados en la dimensión emocional, tanto en el plano teórico como en el práctico, para favorecer su incorporación en las prácticas pedagógicas y contribuir así a una educación más humana, contextualizada y transformadora.

DEL FILÓSOFO EDUCADOR AL SUJETO RACIONAL: TENSIONES FUNDACIONALES

En la Antigüedad, los filósofos de la Grecia clásica —como Aristóteles, Platón, Sócrates o Séneca—, no solo se destacaron como pensadores,

sino también como educadores de las emociones. En aquel contexto histórico, emociones y sentimientos eran denominados “pasiones”, y una parte relevante de la educación consistía en aprender a dominarlas y utilizarlas adecuadamente.

Uno de los referentes centrales en este sentido fue Sócrates (470 a. C.-399 a. C.), quien ofreció una orientación sobre cómo abordar e identificar las emociones al instruir a sus discípulos con la consigna “*conócete a ti mismo*”, encaminándolos hacia el ideal de virtud. Esta se comprendía como el nivel más alto de perfección humana, basado en el pensamiento y la razón, lo que conducía a la excelencia y permitía articular la propia conducta. Para Sócrates, el ser humano era concebido como un alma eterna y reencarnada, encerrada en un cuerpo físico a modo de jaula o cárcel, cuya liberación requería trascender las apariencias y ataduras de lo sensible mediante la razón, orientándose hacia una dimensión superior. En otras palabras, se trataba de una evolución emocional alcanzada a través del aprendizaje y el perfeccionamiento del alma.

Otro representante de esta corriente fue Séneca (4 a. C.-65 d. C.) quien, en *Consolación a Marcia*, elaboró un tratado acerca de cómo sobrellevar un evento tan determinante como el duelo, discutiendo lineamientos relacionados con la vida contemplativa y la activa, así como la reflexión sobre la propia muerte y la manera de afrontarla (Colish, 1985). En su pensamiento, el *spiritus*, o alma racional, es valorado como el elemento divino del ser humano, otorgándole a la virtud un lugar superior al placer. Señalaba: “(...) si fueran enteramente separables veríamos algunas cosas como agradables, pero no honorables, y otras muy honorables, pero alcanzables mediante el sufrimiento” (Séneca, 1900). En el ámbito de las emociones, su forma de educarlas se basaba en el principio de “obrar y no hablar”, sosteniendo que pasiones destructivas como la ira y el dolor deben dejar de ser hábitos en el ser humano o, al menos, es necesario saber moderarlos mediante el uso de la razón. (Asmis et al., 2012). A partir de esto, queda claro que la emocionalidad no es una invención de la modernidad, como lo demuestra la influencia de Séneca, la cual

perduró hasta la Edad Media y la Modernidad, especialmente en el Humanismo y el Renacimiento.

Uno de los intelectuales que retomaron este pensamiento fue René Descartes (1596-1650), quien en su *Tratado de las pasiones* (1649) abordó las emociones desde una perspectiva filosófica y científica. Descartes distinguió entre el cuerpo que no piensa (físico, *res extensa*) y el alma pensante (incorpórea, *res cogitans*), para luego definir las pasiones como “percepciones o conmociones del alma que relacionamos con el alma y que son causadas, mantenidas y fortalecidas por algún movimiento de los espíritus” (art. 27).

Por su parte, Jean-Jacques Rousseau (1712-1788), reconocido como uno de los grandes exponentes de la Ilustración, propuso una visión de la naturaleza humana centrada en los afectos como eje articulador entre la persona y su entorno. Según su visión, los individuos experimentan un flujo en el que sentimientos, emociones y pensamientos son percibidos, se transforman en hábitos y modifican así la forma de ser. En otras palabras, el desarrollo del amor propio era una de las consignas cartesianas. Según Apcarián (2022), el amor propio —una noción central en Rousseau— está condicionado a la aparición de experiencias que modelan el interés y la conducta del sujeto, y cuyo cuidado constituye una forma de resguardo ante la corrupción y la depravación social (Domingo, 2002). En el ámbito educativo, la gran contribución de Rousseau fue la novela *El Emilio*, que consolidó su papel como uno de los grandes pedagogos emocionales al plantear una educación sensible al desarrollo afectivo, ético y cognitivo del niño, e inspirar a pensadores como Kant o Goethe.

Este rápido recorrido histórico permite afirmar que la emocionalidad no constituye una construcción propia de la modernidad, sino una categoría que está presente desde la Antigüedad, aunque abordada desde distintas perspectivas. Mientras los pensadores clásicos integraban las emociones dentro de marcos ético-filosóficos y sociológicos, en tiempos más recientes se han sumado enfoques provenientes de la psicología y la educación. Al respecto, Morín (2002) señala que toda actividad que implica el uso de la racionalidad conlleva inevitablemente

un componente afectivo, y que la sabiduría no puede ser reducida al dominio de la razón. Desde su perspectiva, considerar que un individuo puede vivir de una manera puramente racional equivale, en gran medida, a concebir una vida carente de vitalidad, ya que la vida se caracteriza precisamente por emocionarse, apasionarse y gozar, entre otras experiencias sensibles.

En el marco de las ciencias sociales tradicionales, investigadores como Weber, Pareto, Comte o Durkheim abordaron los fenómenos de la afectividad de forma marginal o apenas insinuada. En este tránsito hacia la modernidad, las emociones ocuparon un lugar periférico, concebidas incluso como residuos que debían ser superados por la investigación. Sin embargo, estos intentos de excluirlas resultaron infructuosos, lo que evidencia el carácter constitutivo de las emociones en la experiencia humana.

LA EMOCIÓN COMO SABER SUBALTERNO EN LA ESCUELA MODERNA

Esta relegación de las emociones a un plano mínimo o prácticamente inexistente estuvo detrás de patrones culturales que promovieron concepciones educativas homogeneizantes, monoculturales y hegemónicas en Occidente y, por extensión, en América Latina (Quintriqueo, 2010, como se cita en Riquelme et al., 2016). Estos patrones responden a una lógica epistémica universalista impuesta desde los territorios colonizadores (Walsh, 2007; Quijano, 2000 como se cita en Quilaqueo et al., 2016), lo que dio lugar a un silenciamiento sistemático de las emociones en el ámbito escolar. Internamente, la escuela moderna se ha configurado sobre la base de censura, silencio, condena, represión y proscripción de las emociones en el contexto educativo (Toro, 2017; 2011). Esto ha contribuido, entre otras consecuencias, a implantar una escuela que prioriza el silencio de los estudiantes y que penaliza la conversación, lo que ha afectado tanto la identidad tradicional como la indígena y afrodescendiente (Soto-Arango, 2010).

Desde una lectura epistemológica, la exclusión de lo emocional es efecto de una matriz de conocimiento propia de la modernidad occidental, la cual, se centró en el racionalismo cartesiano y en la premisa científicista de que solo lo universal y demostrable constituye un saber válido. Bajo esta lógica, la emocionalidad ha sido paulatinamente relegada al campo de lo no-científico, lo inexacto y lo subjetivo, configurándose así como un saber subalterno (De Sousa Santos, 2009), ajeno al canon del conocimiento legítimo. Frente a ello, las epistemologías críticas y del sur han desafiado este paradigma dicotómico —razón versus emoción—, reivindicando las emociones como formas legítimas de mediación cognitiva, política y ética (Walsh, 2007; Mendoza, 2016), así como parte de un conocimiento corporal y situado, profundamente vinculado al territorio y a la experiencia.

De ahí que no resulta sorprendente encontrar similitudes entre las culturas europeas y estadounidenses, especialmente en su afinidad con formas individualistas de comportamiento dentro del ámbito formativo. Sin embargo, es problemático que en el contexto latinoamericano no exista una mayor matización en los sistemas escolares. Persiste un acuerdo tácito según el cual la manera “adecuada” de sentir una emoción responde a los parámetros socioculturales definidos por la hegemonía eurocéntrica, tanto en el ámbito escolar como en el social. Un ejemplo de ello es la influencia de la Iglesia Católica en Hispanoamérica, cuyas políticas ejercieron un control absoluto sobre los ejes curriculares (Pineda y Orozco, 2023), y posteriormente, en la educación superior, cuna de las clases dirigentes que definieron los destinos de los distintos Estados (Orozco y Pineda, 2017).

En este sentido, las formas colonialistas exportadas desde las ideas de la modernidad perpetuaron una profunda desconexión con la emocionalidad, legitimando prácticas de crianza y escolarización marcadas por la violencia simbólica y física, sin consideración de las vivencias afectivas. Dussel (1993; 2000) ha señalado que la razón moderna, lejos de ser neutral, se manifiesta como una racionalidad “insensible, fría y avasalladora”, que invisibiliza otras formas de conocimiento como la intuición o la imaginación (Arce, 2020). Esta

exclusión epistémica se extiende también a saberes populares, urbanos, campesinos e indígenas (Binimelis-Espinoza y Roldán-Tonioni, 2017).

Si bien los procesos educativos en Chile han comenzado a incorporar competencias emocionales como parte del desarrollo integral de los estudiantes, aún prevalece una visión normativa occidental que define las normas sociales y culturales aceptadas, sin atender suficientemente a los contextos locales, familiares y comunitarios. La cultura escolar continúa desvalorizando las competencias afectivas y emocionales, al considerarlas poco rigurosas y alejadas de lo racional (García, 2019; Fuentes-Vilugron et al., 2023). En este escenario, se vuelve urgente reconfigurar la formación docente, de modo que el profesorado no tenga que disociar su racionalidad de su afectividad, sino que pueda integrarla como un aspecto relevante de una cognición situada y encarnada.

Ante este diagnóstico, este ensayo tiene como objetivo recuperar la emocionalidad como una dimensión epistemológica válida, crítica y situada. Se propone, además, como un componente esencial para una pedagogía que no renuncie a lo afectivo, que no niegue el cuerpo, y que, en palabras de Boaventura de Sousa Santos (2009), se atreva a ser también “sufriente, doliente y sangrante”.

El profesor como sujeto emocional y su desvalorización como tal

Ante la información planteada, surge la interrogante: ¿por qué el profesor como sujeto emocional es desvalorizado dentro del modelo de la escuela moderna? Para abordar esta interrogante se discutirán tres elementos fundamentales que permiten articular una respuesta desde una perspectiva crítica y epistemológica.

Como primer elemento se debe tener claro que la “razón moderna” tiene como característica innata la insensibilidad estructural, entendida como la incapacidad de considerar las emociones, los sentimientos y los cuerpos dentro del ámbito de la racionalidad. Esta condición se

vincula directamente al origen colonial del pensamiento moderno, que se construye sobre la exclusión sistemática de otros modos de conocer.

Cuando la racionalidad dominante comenzó a influir en todos los órdenes de la vida, el movimiento positivista acabó por suprimir cualquier indicio de la emocionalidad en el pensamiento científico y sociológico. Este fenómeno se refleja, por ejemplo, en la obra *Economía y sociedad* (2019), de Max Weber, quien considera las emociones de manera residual y les otorga una atención marginal, vinculándolas a la “acción afectiva” como conducta pasional, lo que termina por separar aun más razón y emoción (Bericat, 2000). Así, razón y emoción son escindidas epistemológicamente. En esta línea, la promoción de una “única y absoluta visión del mundo” (Berger y Luckmann, 1967, p. 121) se instaló como “la forma” de concebir la realidad independientemente del sujeto cognoscente, excluyendo otras perspectivas cognitivas basadas en la experiencia, como las ideas de los pensadores empiristas (Verneaux, 1981).

Como segundo elemento, y en consonancia con lo anterior, cabe preguntarse: ¿para qué se deberían educar las emociones? La respuesta se encuentra en una situación educativa de presunta “crisis” (Sorondo, 2023), producto de la expansión de una racionalidad neoliberal que ha penetrado de forma significativa en el ámbito educativo. Esta se caracteriza por una educación emocional orientada a formar a los estudiantes en situación de “vulnerabilidad”, convirtiéndose en una catapulta para su avance social. Sin embargo, transita por terrenos en los que se sobrealora la medición cuantitativa y el resultadismo (Fernández-González y Monarca, 2018). Desde una perspectiva crítica, se observa que el sujeto emocional se instrumentaliza en función del rendimiento, despojándolo de su complejidad subjetiva. Al mismo tiempo, y en coherencia con el pensamiento neoliberal, el individualismo en la educación ha llevado a la formación de sujetos cada vez más singularizados (Martuccelli, 2010), caracterizados por cierta incompetencia social (Nobile, 2017), lo que dificulta al profesorado la posibilidad real de educar emocionalmente, tanto por la influencia de las dinámicas institucionales como por la precariedad

del vínculo familia-escuela. En este sentido, la formación emocional requiere ser revalorizada como un proceso colectivo y situado, inserto en marcos epistemológicos que reconozcan saberes locales, ancestrales y no occidentales (Bazán, 2002; Carrasco-Aguilar, 2010; Habermas, 1990).

Como tercer elemento se encuentra el trabajo emocional del docente, que se enmarca dentro del *trabajo inmaterial*. Este incluye tareas como la gestión emocional, el manejo de la información, la contención emocional y la creatividad, que suelen quedar invisibilizadas, no remuneradas ni valoradas institucionalmente. La estandarización curricular, el *accountability* y la Nueva Gestión Pública han desencadenado de forma sostenida la degradación del rol docente, limitando su capacidad reflexiva y tecnificando de manera extrema el proceso de trabajo (Cox, 2011). Esto no solo empobrece el ejercicio profesional, sino que impone un modelo emocional normativo que penaliza expresiones como la ira, el cansancio o la frustración, lo que erosiona la identidad profesional (Tsang, 2015).

Estas implicancias del pensamiento occidental respecto del ámbito educativo activan oportunidades para repensar la práctica docente, considerando al profesor como sujeto emocional y epistémico. En esta dirección, es de urgencia impulsar estructuras educativas que integren lo emocional como una dimensión formativa fundamental de la escuela, y no solo complementaria. De este modo, el ejercicio educativo, al considerar el contexto local y los aportes socioculturales provenientes de campos situados más allá de los patrones de la hegemonía occidental, contribuye a la dimensión socioemocional, proponiéndola como un mecanismo emancipador (Mariátegui, 2007). Además, es esencial la elaboración de propuestas educativas que consideren de manera proporcionalmente adecuada y, en algunos casos, igualitaria, las visiones y conocimientos propios de las culturas en las que se implementen (Riquelme et al., 2018).

CONCLUSIONES

En este trabajo se ha mostrado que el fenómeno de las emociones es, sin lugar a dudas, una realidad perceptible dentro de la actividad docente, constituyéndose en una dimensión esencial de la subjetividad del profesorado y de la práctica pedagógica. No obstante, esta realidad ha sido desvalorizada históricamente bajo la influencia de una postura racional moderna, que privilegió el conocimiento científico y relegó la emocionalidad a un plano subalterno e irrelevante en el ámbito escolar.

Uno de los aspectos señalados es que esta desvalorización responde a estructuras epistemológicas y sociales hegemónicas, que tienen persistencia hasta nuestros días en el diseño curricular, en la cultura escolar y en la formación docente. En este contexto, se plantea la necesidad imperiosa de avanzar hacia una revalorización del componente socioafectivo, tanto en la práctica pedagógica como en las políticas educativas, con el fin de que estas sean más integrales y contextualizadas.

El trabajo del docente, al interactuar con sus estudiantes, requiere del desarrollo consciente de competencias emocionales, tales como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades para la vida. Estas dimensiones, lejos de constituir habilidades “blandas” o accesorias, forman el núcleo profesional del quehacer docente, y su desarrollo debe ser promovido de manera intencionada desde la formación inicial y continua.

Asimismo, se propone posicionar la educación emocional en un plano epistémico equivalente al de otras áreas del conocimiento, reconociendo la necesidad de una pluralidad de saberes que incluyan no solo la tradición occidental moderna, sino también saberes locales, ancestrales y comunitarios que han mantenido una comprensión distinta y más integrada de la emoción, la corporalidad y la subjetividad.

Finalmente, un profesor plenamente habilitado como sujeto emocional puede aplicar las competencias emocionales de manera

efectiva. Ello resulta imprescindible en contextos escolares y sociales marcados por el malestar, la frustración, la incertidumbre y la resistencia al cambio. La emocionalidad docente, lejos de ser un obstáculo, constituye una posibilidad de transformación pedagógica, social y epistémica.

REFERENCIAS

- Amaya, R. (2009). *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Apcarián, J. C. (2022). Naturaleza, amor y conocimiento en las investigaciones filosóficas de Jean-Jacques Rousseau. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 22(45). <https://doi.org/10.18270/rcfc.v22i45.3949>
- Arce, R. (2020). Convergencias y diferencias entre el pensamiento complejo y la ecología de saberes. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 29, pp. 69-91.
- Asmis, E., Bartsch, S. y Nussbaum, M. (2012). Seneca and his World, en R. A. Kaster y M. C. Nussbaum (Eds.), *Seneca: Anger, Mercy, Revenge*. University of Chicago Press.
- Bazán, D. (2002). Pedagogía social y pedagogía crítica: Nexos y fundamentos básicos. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 1, 42-55.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. Doubleday Anchor.
- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en sociología. *Papers: Revista de Sociología*, (62), 145-176.
- Binimelis-Espinoza, H. y Roldán-Tonioni, A. (2017). Sociedad, epistemología y metodología, en Boaventura de Sousa Santos. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, (75), 215-235. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i75.4185>

- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanco-Figueroa, L. y Arias-Ortega, K. (2022). Enfoques, bases epistémicas y éticas de la formación del pensamiento pedagógico intercultural en contextos indígenas. *Formación Universitaria*, 15(2), 71-82. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200071>
- Boler, M. (2004). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.
- Bonilla, D. (2018). El constitucionalismo radical ambiental y la diversidad cultural en América Latina. Los derechos de la naturaleza y el buen vivir en Ecuador y Bolivia. *Revista Derecho del Estado*, (42), 3-23. <https://doi.org/10.18601/01229893.n42.01>
- Carrasco-Aguilar, C. (2010). La práctica de la investigación educativa desde la psicología: Intereses implícitos y finalidad social. *Revista de Psicología*, 19(1), 154-178.
- Cassasus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto Propio.
- Colish, M. (1985). *The Stoic Tradition from Antiquity to the Early Middle Ages* (vol.1). E. J. Brill.
- Contreras, S. (2016). Pedagogical Thinking in Science Education: Analysis of Curricular Beliefs and their Implications for High School Teacher Training. *Formación Universitaria*, 9(1), 15-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000100003>
- Cox, C. (2011). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43.
- Denzin, N. (1984). *On understanding emotion*. Jossey-Bass.
- Descartes, R. (2017) [1649]. *Tratado de las pasiones del alma*. Traducción de Eugenio Frutos Cortés. Austral.
- Domingo, M. (2002). Naturaleza humana y estado de educación en Rousseau: La sociedad. *Pulso* (25), 45-60.
- Dussel, E. (1993). *Las metáforas teológicas de Marx*. Verbo Divino.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO.

- Fernández, C., Tripailaf, C. y Arias, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 272-286. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 379-401.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2022). Inteligencia emocional en las aulas universitarias: Prácticas docentes que promueven su desarrollo. *Zona próxima, Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 36, 49-75.
- Fuentes-Vilugrón, G., Saavedra-Vallejos, E., Riquelme-Mella, E., Arriagada-Hernández, C. y Muñoz-Troncoso, F. (2023). Regulación emocional y cultura en contextos escolares. *European Journal of Education and Psychology*, 16(2), 1-26. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i2.2201>
- García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: La sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Sociológica*, 34(96), 39-71.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Lazarus, R. S. (1968). Emotions and Adaptation: Conceptual and Empirical Relations. *Nebraska Symposium on Motivation*.
- Little, M. y Cohen, L. (2016). Too Much Too Soon? An Analysis of the Discourses Used by Policy Advocates in the Debate over Kindergarten. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-35. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2293>
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y. y Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability* 13(21), 12142. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Malaisi, L. (2016). *Cómo ayudar a los niños de hoy*. Educación Emocional. Editorial Educación Emocional Argentina.

- Mariátegui, J. C. (2007). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y Sociedad*, 24(3), 9-29. <https://doi.org/10.53689/pys.v24i3.196>
- Mikolajczak, M. (2009). Moving beyond the ability-trait debate: A three level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology*, 5(2), 25-32.
- Morin, E. (2002). *La mente bien ordenada* (2.ª ed.). Seix Barral.
- Mujica Johnson, F. N. (2022). Análisis filosófico sobre el currículum de Educación Física en Chile (Philosophical analysis of the Physical Education curriculum in Chile). *Retos*, 44, 605-614. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90836>
- Nobile, M. (2017). Sobre la “educación emocional”: Subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, (20), 22-33.
- Orozco, P. y Pineda, E. (2017). *Investigación educativa desde la perspectiva de la pedagogía praxeológica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO.
- Pekrun, R. y Linnenbrink-García, L. (2012). Academic emotions and student engagement. En S. L. Christensen, A. L. Reschley y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 259-282). Springer.
- Pineda, E. y Orozco, P. (2023). Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. *Trabajo Social*, 25(1), 199-225. <https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101914>
- Pinedo, I., Pacheco, L. y Yáñez, J. (2017). Las emociones y la moral: Claves de interpretación desde una aproximación cognitiva. *Tesis Psicológica*, 12(1), 82-104. Universidad Nacional de Colombia.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 153-165.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Gráfica LOM.

- Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Loncón, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en el contexto indígena: Necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educativa, SP*, 20(3), 523-532.
- Riquelme, E. y Munita, F. (2017). Mediated Reading of Children's Literature as Paradigmatic Scenario to Develop Emotional Competence. *Psicología: Teoría e Investigación*, 33. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33315>
- Robles Francia, V. H., De la Cruz-Caballero, A. M., Banda Guzmán, J. y Robles-Ramos, V. A. (2022). Mejoramiento de la competencia moral en estudiantes universitarios: Una intervención mediante emociones morales. *Acta Universitaria*, 32, 1-15. <https://doi.org/10.15174/au.2022.3490>
- Rousseau, J. J. (2000). *El Emilio, o la Educación*. Traducido por Ricardo Viñas. <https://www.heterogenesis.com/Poesia/Literatura/BibliotecaDigital/PDFs/Jean-JacquesRouseeau-Emilioolaeducacin0.pdf>
- Séneca (1900). *Of a Happy Life* Book VII. https://en.wikisource.org/wiki/Of_a_Happy_Life/Book_VII
- Sorondo, J. (2023). Emotional education within a neoliberal policy framework: Theoretical-epistemological reflections based on an exploratory study of speeches by AMBA secondary school educators. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>
- Soto-Arango, D. (2010). Trece años convocando y liderando la investigación histórico-educativa en Latinoamérica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, 7-11.
- Toro, J. M. (2011). Educar con co-razón: Latidos para una escuela emocionante y creativa. *Oroval. Revista del CEP Valle de La Orotava*, 16, 26-33.
- Toro, J. M. (2017). *Educar con co-razón*. Desclée de Brouwer.
- Tsang, K. (2015). Sociological research on teachers' emotions: Four approaches and the shared themes. *Sociological Research*, 6(2), 150-168.

- Urosa, B. (2021). Competencias emocionales de los docentes y estrategias neurodidácticas. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales. Miscelánea Comillas*, 79(154), 271-305. <https://doi.org/10.14422/mis.v79.i154.y2021.009>
- Verneaux, R. (1981). *Epistemología general o crítica del conocimiento* (6.ª ed.). Herder.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113.
- Weber, M. (2019) [1978]. *Economy and Society: A New Translation* (Tribe, K, trans.). Harvard University Press. (Original work published 1978).
- Zembylas, M. (2016). Making sense in the complex entanglement between emotion and pedagogy: Contributions of the affective turn. *Cultural Studies of Science Education*, 11(3), 539-550. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9641-6>

Fecha de recepción: 12 de Agosto de 2024

Fecha de aceptación: 30 de abril de 2025



