

Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación

Director

Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA

Directores adjuntos

Pablo GARCÍA

Cristian PEREZ CENTENO

Asistente editorial

Nicolás REZNIK

<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/index>

relapae@untref.edu.ar

Director

FERNÁNDEZ LAMARRA Norberto (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina) / nflamarra@untref.edu.ar

Directores Adjuntos

GARCÍA Pablo Daniel (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina) / pgarcia@untref.edu.ar

PEREZ CENTENO Cristian (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina) / cpcenteno@untref.edu.ar

Asistente Editorial

REZNIK Nicolás (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Comité Editorial Nacional

ACOSTA Felicitas / Universidad Nacional de San Martín

AIELLO Martín / Universidad de Palermo – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALBORNÓZ Mario / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

ALONSO BRA Mariana / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALVAREZ Marisa / Universidad De Buenos Aires - Universidad Nacional de Tres de Febrero

APARICIO Miriam / Universidad Nacional de Cuyo

ARAUJO Sonia / Universidad Nacional Del Centro de La Provincia De Buenos Aires

ASPRELLA Gabriel / Universidad Nacional De La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero

BARCO Silvia / Universidad Nacional de Comahue

BARSKY Osvaldo / Universidad Abierta Interamericana

BENEITONE Pablo / Universidad Nacional del Litoral

BOHOSLAVSKY Pablo / Universidad Nacional de Río Negro

BRIASCO Irma / Universidad Pedagógica de Buenos Aires – Organización de Estados Iberoamericanos

CANTERO Germán / Universidad Nacional de Entre Ríos

CAPPELLACCI Inés / Instituto Nacional de Formación Docente – Universidad de Buenos Aires

CARRANZA Alicia / Universidad Nacional de Córdoba

CELMAN Susana / Universidad Nacional de Entre Ríos

CHECCHIA Beatriz / Instituto Universitario Escuela Argentina de Negocios

CHIROLEU Adriana / Universidad Nacional de Rosario

CLAVIERIE Julieta / Universidad Nacional de Tres de Febrero

COPERTARI Susana / Universidad Nacional de Rosario

CÓRDOBA Claudia / Universidad de Morón

CORTI Ana María / Universidad Nacional de San Luis

DALFARO Nidia / Universidad Tecnológica Nacional

DONINI Ana / Universidad Nacional de San Martín
ENRIQUEZ Pedro / Universidad Nacional de San Luis
FAZIO Marisa / Universidad Nacional de Cuyo
FELDFEBER Myriam / Universidad de Buenos Aires
FLIGUER José / Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales
FOLLARI Roberto Agustín / Universidad Nacional de Cuyo
GARCIA de FANELLI Ana María / Centro de Estudios de Estado y Sociedad – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
GIMÉNEZ Viviana / Universidad Nacional de Tres de Febrero
GÓMEZ Manuel / Universidad Nacional de Moreno
GÓNGORA Norberto / Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero
GOROSTIAGA Jorge / Universidad Nacional de San Martín
GRAIZER Oscar / Universidad Nacional de General Sarmiento
GUTIERREZ Ricardo / Universidad Nacional del Sur
GVIRTZ Silvina / Universidad de San Andrés
HERMO Javier / Universidad de Buenos Aires - Universidad de Palermo
IARDELEVSKY Alberto / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Lomas de Zamora
KRAVETZ Silvia / Universidad Nacional de Córdoba
LION Carina / Universidad de Buenos Aires
MACCHIAROLA DE SIGAL Viviana / Universidad Nacional de Río Cuarto
MARQUINA Mónica / Universidad Nacional de General Sarmiento
MAS ROCHA Stella Maris / Universidad Nacional de San Martín
MIRANDA Estela / Universidad Nacional de Córdoba
MURIETE Raúl / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
NAIDORF Judith / Universidad de Buenos Aires
NAPOLI Fernando / Universidad Tecnológica Nacional
NARDACCHIONE Gabriel / Universidad de Buenos Aires
NICOLETTI Javier / Universidad Nacional de La Matanza
NOSIGLIA María Catalina / Universidad de Buenos Aires
PALAMIDESSI Mariano / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
PASCUAL Liliana / Universidad De Buenos Aires
PEREZ CENTENO Cristian / Universidad Nacional de Tres de Febrero
PÉREZ DEL VISO DE PALOU María Rosa / Universidad Nacional de Jujuy
PEREZ RASETTI Carlos / Universidad Nacional del Sur
PIÑON Francisco / Universidad de Congreso
PLENCOVICH Cristina / Universidad de Buenos Aires
POBLET Raimundo / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
POGGI Margarita / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
PRIOTTI Mónica / Universidad Nacional de Rosario
PULFER Darío / Organización de Estados Iberoamericanos – Universidad Católica Argentina
RIVAS Axel / Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento
RODRIGO Lucrecia / Universidad Nacional de la Patagonia Austral
RUIZ Guillermo / Universidad de Buenos Aires
SÁNCHEZ MARTÍNEZ Eduardo / Universidad Nacional de Córdoba
SOPRANO Germán / Universidad Nacional de Quilmes
STUBRIN Adolfo / Universidad Nacional del Litoral
SUASNÁBAR Claudio / Universidad Nacional de La Plata
SVERDLICK Ingrid / Universidad Pedagógica de Buenos Aires
TELLO César / Universidad Nacional de Tres de Febrero – Universidad Nacional de San Martín
TERIGI Flavia / Universidad de Buenos Aires

TORANZOS Lilia / Organización de Estados Iberoamericanos
TORRENDEL Carlos Horacio / Universidad Católica Argentina
VAIN Pablo / Universidad Nacional de Misiones
VILLANUEVA Ernesto / Universidad Nacional Arturo Jauretche
VITARELLI Marcelo / Universidad Nacional de San Luis

Comité Editorial Internacional

ALCÁNTARA Armando / Universidad Nacional Autónoma de México (México)
ALMUIÑAS José Luis / Universidad de La Habana (Cuba)
ÁLVAREZ MÉNDEZ Juan Manuel / Universidad Complutense de Madrid (España)
ARNOVE Robert / Universidad de Indiana (Estados Unidos)
BENTANCUR Nicolás / Universidad de la República (Uruguay)
BRUNNER José Joaquín / Universidad Diego Portales (Chile)
CARNEIRO SARTURI Rosane / Universidad Federal de Santa María (Brasil)
CHIANCONE Adriana / Universidad de la República (Uruguay)
CANCINO Rita / Universidad Aalborg (Dinamarca)
CONZUELO Sandra / Universidad Nacional Autónoma de México (México)
COSTA DE PAULA María de Fátima / Universidad Federal Fluminense (Brasil)
DA CUNHA Ma. Isabel / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
DE LA ZERDA VEGA Guido / Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)
DE MELO Pedro / Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil)
DÍAS SOBRINHO José / Universidad de Sorocaba (Brasil)
DOMINGUEZ Jorge / Universidad de La Habana (Cuba)
EGGERT Edla / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
ESCOTET Miguel Ángel / Universidad de Texas (Estados Unidos)
ESPINOZA Oscar / Universidad UCINF – Universidad Diego Portales (Chile)
ESTAÑÁN VANACLOIG Santiago / Forum Europeo de Administradores de la Educación (España)
FERREIRA GOMES José / Universidad de Porto (Portugal)
FISCHMAN Gustavo / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)
GAIRÍN SALLÁN Joaquín / Universidad Autónoma de Barcelona (España)
GALAZ FONTES Jesús / Universidad Autónoma de Baja California (México)
GARBANZO VARGAS Guiselle María / Universidad de Costa Rica (Costa Rica)
GARCÍA RUÍZ María José / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
IMBERNON Francisco / Universidad Autónoma de Barcelona (España)
JANELA AFONSO Almerindo / Universidad do Minho (Portugal)
JORNET MELIÁ Jesús / Universidad de Valencia (España)
LÁZARO LORENTE Luis Miguel / Universidad de Valencia (España)
LÓPEZ SEGRERA Francisco / Universidad Politécnica de Cataluña (España)
MARTIN SABINA Elvira / Universidad de La Habana (Cuba)
MARTINEZ LARRECHEA, Enrique / Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana (Uruguay)
MARUM ESPINOSA Elia / Universidad de Guadalajara (México)
MENDEZ CATANI Afranio / Universidad de San Pablo (Brasil)
MONARCA Héctor / Universidad Autónoma de Madrid (España)
MONTROYA VARGAS Juny / Universidad de Los Andes (Colombia)
MORA José-Ginés / Universidad de Londres (Inglaterra)
MOREIRA DA ROCHA MACIEL Adriana / Universidad Federal de Santa María (Brasil)

MORENO OLIVOS Tiburcio / Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)
MURILLO Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)
NAVARRO Marco Aurelio / Universidad Autónoma Tamaulipas (México)
NAYA GARMENDIA Luis María / Universidad del País Vasco (España)
NOVOA Antonio / Universidad de Lisboa (Portugal)
NUMAN CABALLERO Javier / Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)
ORNELAS Carlos / Universidad Autónoma Metropolitana (México)
PORTER Luis / Universidad Autónoma Metropolitana (México)
REGO DA SILVA Guilherme / Universidad de Minho (Brasil)
RISTOFF Dilvo / Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)
RODRIGUEZ ESPINAR Sebastián / Universidad de Barcelona (España)
RUEDA BELTRÁN Mario / Universidad Nacional Autónoma de México (México)
SÁNCHEZ DELGADO Primitivo / Universidad Complutense de Madrid (España)
SCHUGURENSKY Daniel / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)
TEODORO Antonio / Universidad Lusófona (Portugal)
TIANA FERRER Alejandro / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
VALLE Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)
VILLA Aurelio / Universidad de Deusto (España)
ZABALSA BERAZA Miguel / Universidad de Santiago de Compostela (España)

Evaluadores de este número

ABENDAÑO LOPEZ, Sandra / Universidad Nacional de Tierra del Fuego (Argentina)
 ALVAREZ, Marisa / Universidad de Buenos Aires (Argentina)
 ALVINO, Sandra / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
 AMORIM, Fábio / Secretaria de Estado de Educação del Espírito Santo (Brasil)
 ARAMBURO RODRÍGUEZ, Juan Felipe / Universidad de Antioquia (Colombia)
 AROCENA, Marcela / Universidad Nacional de Salta (Argentina)
 BERRIO PEÑA, Arlex / Universidad del Atlántico (Colombia)
 BONATTI, Jailson / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguay e das Missões (Brasil)
 CALVO, Mariángeles / Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
 CARNEIRO, Gláucia / Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)
 CEREZO, Leticia / Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)
 CONZUELO SERRATO, Sandra / Universidad Nacional Autónoma de México (México)
 CRUZ FAJARDO, Cindy Alexandra / Ministerio de Educación (Ecuador)
 DA SILVA, Sandra Kretli / Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)
 DE LORENA, João Paulo / Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)
 DE OLIVEIRA, Danilo / Universidade Federal do Maranhão (Brasil)
 GARCÍA, Pablo / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
 GARDYN, Natalia / Universidad de Buenos Aires (Argentina)
 GONZALEZ, Federico Martín / Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
 GRANDOLI, María Eugenia / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
 IGLESIAS SOBERÓ, Mercedes / Universidad Iberoamericana Ciudad de México (México)
 IMPRÓVOLA, Maximiliano Javier / Universidad de Buenos Aires (Argentina)
 KOC MUÑOZ, Sebastián / Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
 MAIDANA, María Victoria / Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
 MAKNAMARA, Marlécio / Universidade Federal da Paraíba (Brasil)
 MANCINELLI, Gloria / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
 MARTÍNEZ ÍÑIGUEZ, Jorge Eduardo / Universidad Autónoma de Baja California (México)
 MASTACHE, Anahí / Universidad de Buenos Aires (Argentina)
 MATO, Daniel / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
 MAZZOLA, Florencia / Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
 MORELLI, Silvia / Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
 NAVARRETE, Zaira / Universidad Nacional Autónoma de México (México)
 ORBUCH, Iván / Universidad Nacional de Hurlingham (Argentina)
 PARRINO, María del Carmen / Universidad de Morón (Argentina)
 PATROCINIO HOLZMEISTER, Ana Paula / Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)
 PEREZ CENTENO, Cristian / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
 PIOL SCOPEL, Andrea / Faculdade de Ensino Superior de Linhares (Brasil)
 RENGIFO OSORIO, Luis Fernando / Secretaría de Educación y Cultura del Departamento del Cauca (Colombia)
 SANTIAGO ZOUAIN, Ana Cláudia / Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)
 SANTÍN, Silvina / Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)
 SIEDE, Isabelino / Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
 SILVA, Maria Carolina / Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)
 SOARES, Erika Mariana / Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)
 SOTELO, Lucrecia / Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina)
 SZAPU, Ezequiel / Universidad de Buenos Aires (Argentina)
 TENUTTO, Marta / Universidad de Palermo (Argentina)
 TORCHIO, Rita / Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)
 TRUJILLO, Milton / Universidad del Valle (Colombia)
 VECINO, Luisa / Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)
 VIDAL PÉREZ, Carmen Lúcia / Universidade Federal Fluminense (Brasil)

EDITOR

UNTREF
 UNIVERSIDAD NACIONAL
 DE TRES DE FEBRERO

Universidad Nacional de Tres de Febrero
 Maipú 71 | CABA | Argentina
relapae@untref.edu.ar
<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/index>

STAFF

Director/
 Norberto Fernández Lamarra

Directores adjuntos/
 Pablo García
 Cristian Perez Centeno

Asistente editorial/
 Nicolás Reznik

ISSN 2408-4573

Índice

Editorial

- 9** EDITORIAL
Norberto Fernández Lamarra / Pablo Daniel García / Cristian Perez Centeno

DOSSIER TEMÁTICO

- 13** PRESENTACIÓN. Por Ezequiel Szapu, Sandra Kretli Da Silva y Gonzalo Vicci.
- 17** EL CURRÍCULO DE PAZ: EMANCIPACIONES, RESISTENCIAS Y MICROPOLÍTICAS COTIDIANAS. Por Francy Marroquín, Alexandra García, Tânia da Costa Gouvêa y Fernanda de Araújo Dias.
- 30** DEMOCRACIA COMO EXERCÍCIO ÉTICO-POLÍTICO NOS COTIDIANOS ESCOLARES: CONSIDERAÇÕES INVESTIGATIVAS EM UM GRUPO DE PESQUISA NUMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA. Por Rodrigo Barchi, Michele Padilla Pedroso Vígari, Uratã Alves Caldeira, Davi Fernandes Costa y Erica Monteiro Nunes Bastida.
- 43** MOVIMENTOS DOCENTES DIANTE DO AVANÇO DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS: QUESTÕES 'PRÁTICOTEÓRICAS' DAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS. Por Joana Ribeiro dos Santos, Maria Cecília Castro y Renata Rocha.
- 55** LAZOS AFECTIVOS Y EMOTIVIDADES EN LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL. RESULTADOS DE UN ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Por Carina V. Kaplan, Elisa Martina de los Ángeles Sulca y Ezequiel Szapu.

- 70** TRAMAS COTIDIANAS DO CUIDADO: QUANDO QUESTÕES EXISTENCIAIS SE TORNAM QUESTÕES SENSÍVEIS NAS/DAS/COM (AS) REDES EDUCATIVAS. Por Sueli Bonfim Lago y Leonardo Rangel dos Reis.
- 81** TECENDO ANCESTRALIDADES COM A PESQUISA NEGRORREFERENCIADA: NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS ENTRE AFETOS E LUTAS. Por Amanda Silva de Oliveira, Gabriella Maria de Oliveira Cerqueira da Silva, Rayane Vitória de Sant'Anna dos Santos, Thaís Pio Marques y Patrícia Raquel Baroni.
- 97** OS ESTUDOS DOS COTIDIANOS NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA. Por Janete Magalhães Carvalho, Sandra Kretli da Silva y Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.
- 107** HEARTBREAK HIGH: MICROPOLÍTICAS DE RESISTÊNCIAS E (RE)INVENÇÕES EM PRÁTICAS EDUCATIVAS. Por Renildo Franco da Silva y Evanilson Gurgel.
- 120** 'IMAGENS AFETOS' QUE SE REVELAM NOS COTIDIANOS DA CIBERCULTURA. Por Letícia Aires de Farias, Rosemary dos Santos y Leonardo Conceição Gonçalves.
- 133** IMAGENS-NARRATIVAS DE "UMA VIDA" ATRAVESSADA PELA INFÂNCIA INVENTIVA NA DOCÊNCIA COM AS CRIANÇAS. Por Kelen Antunes Lyrio y Carlos Eduardo Ferraço.
- 147** 'PRÁTICASTEORIAS' AUDIOVISUAIS COMO 'SABERESFAZERES'. NAS REDES EDUCATIVAS. Por Izadora Agueda Ovelha, Maristela Petry Cerdeira, Rafaela Rodrigues da Conceição, Roberta Guimarães Teixeira y Talita dos Santos Malheiros Gregório.
- 161** NARRATIVAS E LINGUAGENS E AS ARTES DE FAZER AS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS. Por Noale Toja, Eneida Leão Teixeira, Fernanda Cavalcanti Mello, Tamires Marins Araújo y Thamy Lobo.

SECCIÓN GENERAL

- 177** LO QUE SE ESPERA, LO QUE SE VIVE, LO QUE SE CALIFICA: UNA LECTURA SITUADA DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTEL Y LOS SENTIDOS DE EVALUAR. Por Marcela Ballabio.
- 190** EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS FORMATIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA INDUSTRIA DEL SOFTWARE EN LA PROVINCIA DE TIERRA DEL FUEGO, ANTÁRTIDA E ISLAS DEL ATLÁNTICO SUR. Por Vazgen Ghazaryan, Jorge Ezequiel Moyano y Juan Ignacio García.
- 208** POLÍTICAS CURRICULARES Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: UN ANÁLISIS DESDE EL CICLO DE LAS POLÍTICAS DE STEPHEN BALL. Por Melina Raquel Farías.
- 220** COMPETENCIAS EN GESTIÓN EDUCATIVA: DIAGNÓSTICO EN COORDINADORES DE POSGRADO EN LA REGIÓN SUR DE MÉXICO. Por Raul David Ugalde-Delgado.
- 237** TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA. Por Silvana González.

RESEÑAS DE LIBROS

- 257** FOUTEL, MARIANA Y AGUIRRE, JONATHAN (COMPS.) (2025). EDUCACIÓN Y TERRITORIO(S). EL FENÓMENO EDUCATIVO: APORTES PARA CONSOLIDAR PRESENTES Y DISEÑAR FUTUROS. MAR DEL PLATA: UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA, FACULTAD DE HUMANIDADES – CIMED. Reseña por Diego Alberto Calderón y Luciana Tronca.

RESEÑAS DE TESIS

- 262** INGRESAR A LA UNIVERSIDAD EN PANDEMIA: ENTRE LA OLA DE CASOS Y LOS PROCESOS DE AFILIACIÓN. ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES DE APOYO A LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DE INGRESO EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA DEL URUGUAY EN LOS AÑOS 2020 Y 2021 [TESIS DOCTORAL]. Por Sofía Ramos.



Editorial

Norberto Fernández Lamarra, Director

Pablo García, Director Adjunto

Cristian Pérez Centeno, Director Adjunto

El Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero tiene el agrado de presentar el número vigésimo cuarto de la Revista Latinoamericana en Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE), reafirmando con esta nueva entrega su compromiso sostenido con la producción, circulación y debate de conocimiento académico en el campo de las políticas educativas y la gestión de los sistemas educativos en América Latina.

En esta edición deseamos destacar especialmente la inclusión del Dossier titulado “La investigación sobre la micropolítica del cotidiano. Procesos educativos, culturales y sociohistóricos”, editado por Ezequiel Szapu (UBA), Sandra Kretli (UERG) y Gonzalo Vicci (UDELAR). El dossier es resultado de una convocatoria internacional impulsada por la REISA (Red de Laboratorios y Grupos de Investigación Educación, Imágenes, Sonidos y Afectos). La convocatoria tuvo como propósito reunir investigaciones que, desde diversos contextos geográficos, institucionales y disciplinares, asumen el desafío de situar la micropolítica de los cotidianos como una perspectiva privilegiada para comprender e interrogar los procesos educativos, culturales y sociohistóricos contemporáneos. Más que un recorte temático, esta apuesta constituye una toma de posición epistemológica que desplaza la mirada hacia las experiencias, los vínculos, las prácticas y las relaciones de fuerza que se producen en la vida diaria, allí donde se configuran tanto las formas de reproducción como las posibilidades de transformación. Aquí, la huella de Nilda Alves, destacada pedagoga brasileña, es evidente por lo cual el dossier actúa también como reconocimiento a su trabajo y aporte contemporáneo al campo educativo.

Los trabajos que integran este dossier ponen en evidencia que los cotidianos no constituyen un escenario secundario o meramente descriptivo de la investigación educativa. Por el contrario, se presentan como territorios de producción de sentidos, de disputas, de creación y de invención colectiva, donde las políticas públicas, las culturas institucionales y las trayectorias de los sujetos adquieren formas concretas y, al mismo tiempo, son permanentemente resignificadas. En este sentido, la micropolítica del cotidiano permite reconocer cómo en las prácticas cotidianas se despliegan procesos de negociación, resistencia, cuidado, colaboración y creación que desafían las lógicas homogeneizadoras y abren posibilidades para imaginar otros modos de habitar las instituciones y los espacios sociales en general (y educativos en particular). A la vez, las contribuciones reunidas comparten la convicción de que investigar con los cotidianos supone abandonar perspectivas que conciben a los sujetos únicamente como objetos de observación para reconocerlos como protagonistas en la producción de conocimientos. Ello implica problematizar las fronteras tradicionales entre investigación y experiencia, entre teoría y práctica, así como construir estrategias metodológicas abiertas a la complejidad, la incertidumbre y la pluralidad de voces que atraviesan la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, las narrativas, los afectos, las imágenes, los sonidos, los cuerpos, las memorias y las múltiples formas de hacer dejan de ser dimensiones accesorias para convertirse en componentes centrales de los procesos de investigación y comprensión de lo social.

Por otra parte, este número de RELAPAE incluye como es tradición una sección general. Los trabajos que integran la sección general ofrecen una mirada plural sobre problemáticas contemporáneas de la educación desde enfoques teóricos, metodológicos y escalas de análisis diversas. En conjunto, abordan cuestiones vinculadas con la evaluación, las políticas curriculares, la formación para el trabajo, la gestión educativa y las trayectorias estudiantiles, poniendo en diálogo investigaciones desarrolladas en distintos contextos institucionales de Argentina y México. Esta diversidad

permite reconocer tanto la especificidad de cada estudio como la existencia de preocupaciones compartidas en torno a los desafíos que enfrentan los sistemas educativos, las instituciones y sus actores en escenarios de creciente complejidad y transformación.

En primer lugar, se presenta el artículo titulado “Lo que se espera, lo que se vive, lo que se califica: una lectura situada de la experiencia estudiantil y los sentidos de evaluar”, de Marcela Ballabio. Este artículo propone una lectura situada y crítica de los procesos de evaluación universitaria, a partir del contraste entre dos instrumentos aplicados en la cátedra de Análisis Cuantitativo de la carrera de Ciencia Política y Administración Pública de la Universidad Nacional de Cuyo. Por un lado, se analiza un diagnóstico inicial diseñado por el equipo docente para recuperar expectativas, trayectorias, condiciones materiales y emociones del estudiantado al inicio del cuatrimestre. Por otro, se examina la evaluación institucional estandarizada aplicada al cierre del cursado, centrada en escalas cerradas sobre desempeño docente, uso de recursos y organización de contenidos.

Luego se presenta el artículo titulado “Evaluación de los procesos formativos para el desarrollo de la industria del software en la Provincia de Tierra del fuego, Antártida e Islas del atlántico sur” de Vazgen Ghazaryan, Jorge Ezequiel Moyano y Juan Ignacio García. Este artículo analiza los procesos formativos desarrollados en la industria del software en período 2020-2022 en la mencionada provincia, con el objetivo de examinar la articulación de la formación con las condiciones del mercado laboral local y con las dinámicas productivas de la provincia. A partir de una metodología exploratoria de enfoque mixto, que combinó encuestas a participantes de propuestas formativas y entrevistas a estudiantes y referentes del sector, el estudio identifica tanto los alcances como las limitaciones de las políticas implementadas.

Sigue el artículo de Melina Raquel Farias titulado “Políticas curriculares y enseñanza de la filosofía en la formación docente inicial: un análisis desde el Ciclo de las Políticas de Stephen Ball”. El artículo analiza las políticas curriculares para la formación docente inicial en la provincia de La Pampa (Argentina) durante el período 2006-2019, con especial atención al lugar asignado a la filosofía en los planes de estudio y a los procesos de traducción institucional que establecen su presencia en el aula. El trabajo se inscribe en el marco de una tesis doctoral en curso que indaga la articulación entre dichas políticas y las representaciones sociales que el estudiantado de profesorado construye acerca del valor formativo de la filosofía.

El artículo que sigue es el texto titulado “Competencias en gestión educativa: Diagnóstico en coordinadores de posgrado en la región sur de México” de Raul David Ugalde-Delgado. Este estudio tiene por objetivo diagnosticar las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de posgrado en la región Sur de México a partir de una investigación cuantitativa, de tipo exploratorio-descriptivo y con un diseño transaccional.

Sigue el artículo titulado “Trayectorias educativas y percepciones sobre la educación superior en estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza” de Silvana González. El artículo presenta resultados de una investigación en curso sobre las trayectorias educativas y las percepciones acerca de la educación superior del estudiantado de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), ubicada en el conurbano bonaerense, una de las regiones con mayores índices de vulnerabilidad socioeconómica de Argentina.

También se incluyen en este número de RELAPAE dos reseñas, una de un libro y otra de una tesis doctoral. La reseña de libro se trata de la publicación titulada “Educación y territorio(s). El fenómeno educativo: aportes para consolidar presentes y diseñar futuros” de Mariana Foutel y Jonathan Aguirre. Por su parte, la tesis doctoral reseñada se titula “Ingresar a la universidad en pandemia: entre la ola de casos y los procesos de afiliación. Análisis de las estrategias institucionales de apoyo a la permanencia de estudiantes de ingreso en la Universidad de la República del Uruguay en los años 2020 y 2021” desarrollada por Sofía Ramos en el marco del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior de UNTREF.

Creemos importante compartir con ustedes una reflexión sobre el contexto contemporáneo. En el número pasado mencionábamos que en Argentina transitamos un momento especialmente difícil para la universidad pública y el sistema científico, entre otros sectores. El reclamo por un mayor presupuesto para el sector sigue sin encontrar una respuesta adecuada por parte de las autoridades nacionales y, en consecuencia, resulta cada vez más complejo sostener incluso las actividades fundamentales de enseñanza, investigación y extensión que desarrollan nuestras instituciones. En este escenario, así como otros acontecimientos colectivos han demostrado la capacidad de nuestra sociedad para encontrarse en torno a sentimientos compartidos de pertenencia, resulta indispensable recuperar ese mismo espíritu de unidad para defender la educación pública y la ciencia. Insistimos con la idea de que pensar el futuro

del país exige reconocer que no hay desarrollo, justicia social ni soberanía posible sin universidades sólidas y sin un sistema científico capaz de producir conocimiento al servicio de la sociedad.

Nos despedimos hasta el siguiente número, cuya publicación esperamos tener disponible para el próximo mes de diciembre del corriente. Agradecemos a todos los autores que han confiado en nuestra revista para enviar sus escritos y a todos los evaluadores que contribuyen a cumplir con la mejora continua de la calidad de las publicaciones.

Invitamos muy especialmente a todos los colegas a enviarnos sus trabajos para publicar en nuestra Revista y hacer circular este vigésimo cuarto número entre colegas que puedan estar interesados en disponerlo. Seguiremos recibiendo -para su evaluación por pares-artículos originales sobre la política, la gestión, la administración y el desarrollo de la educación, en todos sus niveles y modalidades de nuestro país y de otros de la región.

DOSSIER TEMÁTICO

La investigación sobre la micropolítica del cotidiano. Procesos educativos, culturales y sociohistóricos

Presentación del Dossier

La investigación sobre la micropolítica del cotidiano. Procesos educativos, culturales y sociohistóricos

Ezequiel SZAPU¹, Sandra KRETLI DA SILVA² y Gonzalo VICCI³

En las últimas décadas, los estudios con los cotidianos han adquirido una creciente centralidad en el campo educativo y de las ciencias sociales al cuestionar las formas tradicionales de producir conocimiento sobre la vida escolar y los procesos culturales. Inspiradas en los aportes de Michel de Certeau y desarrolladas con singular fuerza en América Latina por autoras como Nilda Alves, las investigaciones con los cotidianos desplazan la mirada desde las grandes estructuras hacia las prácticas, relaciones, invenciones y saberes que se producen en los múltiples espacios-tiempo de la experiencia. Desde esta perspectiva, el cotidiano deja de ser entendido como un escenario donde simplemente acontecen los procesos educativos para convertirse en un territorio de creación, disputa y producción de sentidos, en el que los sujetos reinventan permanentemente las políticas, los currículos, los vínculos y las formas de habitar la escuela.

Este desplazamiento epistemológico también ha dialogado, en los últimos años, con el denominado giro afectivo en las ciencias sociales y la educación. Las emociones han dejado de concebirse como dimensiones exclusivamente individuales para ser comprendidas como producciones sociales e históricas que organizan las relaciones, configuran experiencias de reconocimiento o exclusión y participan activamente en la construcción de subjetividades. Como sostiene Carina Kaplan, en tanto referente del campo de la investigación socio-educativa, las tramas afectivas constituyen una dimensión ineludible para comprender la experiencia escolar, ya que en ellas se juegan procesos de pertenencia, justicia, sufrimiento, cuidado y esperanza que atraviesan las trayectorias educativas.

Es en este horizonte que se inscribe el presente dossier, resultado de una convocatoria internacional impulsada por la REISA (Red de Laboratorios y Grupos de Investigación Educación, Imágenes, Sonidos y Afectos - <https://www.reisa.uerj.br/>) y orientada a reunir investigaciones que asumen el desafío de pensar la micropolítica del cotidiano como una clave privilegiada para problematizar los procesos educativos, culturales y sociohistóricos contemporáneos y crear resistencias colectivas capaces de intensificar la invención de nuevos modos de existencia. Las contribuciones aquí reunidas comparten la convicción de que investigar con los cotidianos implica reconocer la potencia creadora de los sujetos, problematizar las fronteras entre investigación y experiencia y construir estrategias metodológicas sensibles a las narrativas, los afectos, las imágenes, los sonidos, los cuerpos y las múltiples formas de hacer que emergen en la vida diaria de las instituciones educativas y de otros espacios sociales.

Los artículos que integran este número dialogan desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas – investigaciones narrativas, cartografías, etnografías, ensayos filosóficos, perspectivas decoloniales y estudios sobre cibercultura –, pero convergen en una preocupación común: comprender cómo, en los intersticios de las prácticas cotidianas, se producen movimientos de resistencia, creación y emancipación que desafían las formas hegemónicas de organización de la vida social y escolar. Si bien cada contribución posee objetos, problemas y escalas de análisis específicos, es posible reconocer afinidades que permiten organizar el conjunto en torno a cuatro grandes núcleos de discusión. Estas agrupaciones no pretenden establecer fronteras rígidas entre los trabajos, sino destacar algunos de los diálogos más significativos que atraviesan el dossier.

Un primer conjunto reúne investigaciones que exploran las micropolíticas de la democracia, las resistencias y la acción colectiva en los cotidianos escolares. Francy Marroquín, Alexandra García, Tânia Gouvêa y Fernanda de Araujo Dias examinan la construcción del currículo de paz en escuelas rurales colombianas como una práctica de creación colectiva

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad de Buenos Aires, Argentina / soysapu@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-6136-9352>

² Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil / sandra.silva@ufes.br / <https://orcid.org/0000-0001-9800-6192>.

³ Universidad de la República, Uruguay / gonzalo.vicci@internacionales.udelar.edu.uy / <https://orcid.org/0000-0003-0498-1646>

frente a las violencias. Rodrigo Barchi, Michele Padilla Pedroso Vígari, Uratã Alves Caldeira, Davi Fernandes Costa y Erica Monteiro Nunes Bastida reflexionan sobre la democracia como ejercicio ético-político capaz de enfrentar el avance de los autoritarismos en las escuelas brasileñas. A su vez, Joana Ribeiro dos Santos, Maria Cecília Castro y Renata Rocha muestran cómo los movimientos docentes y las huelgas producen memorias, aprendizajes colectivos y formas de resistencia frente a las racionalidades neoliberales que atraviesan la educación pública.

Un segundo eje sitúa en el centro de la reflexión los afectos, el cuidado y los procesos de subjetivación como dimensiones constitutivas de la experiencia educativa. El artículo de Carina V. Kaplan, Elisa Martina de los Ángeles Sulca y Ezequiel Szapu analiza la manera en que los vínculos afectivos configuran la convivencia y el bienestar de estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de desigualdad social. En diálogo con esta perspectiva, Sueli Bonfim Lago y Leonardo Rangel dos Reis recuperan, desde la fenomenología del cuerpo y la noción foucaultiana del cuidado de sí, una estética de la existencia que resignifica la corporeidad y los haceres cotidianos en las redes educativas.

Un tercer conjunto recupera perspectivas decoloniales, antirracistas y epistemologías de la diferencia que problematizan los modos de producción del conocimiento y las formas de constitución de los sujetos. Amanda Silva de Oliveira, Gabriella Maria de Oliveira Cerqueira da Silva, Rayane Vitória de Sant'Anna dos Santos, Thaís Pio Marques y Patrícia Raquel Baroni proponen "negrorreferenciar" la educación mediante narrativas de mujeres negras que recuperan la colonialidad, la circularidad, la ancestralidad y la "escrevivência". Janete Magalhães Carvalho, Sandra Kretli da Silva y Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni problematizan las relaciones de poder que atraviesan los cuerpos colectivos, proponiendo pensar la escuela desde una ética de la diferencia y de la creación. En esta misma línea, Renildo Franco da Silva y Evanilson Gurgel exploran, a partir de la serie Heartbreak High, las micropolíticas del deseo y las performatividades juveniles disidentes como formas de invención subjetiva frente a las pedagogías normalizadoras.

Las contribuciones finales desplazan la atención hacia las formas de producir, narrar y compartir conocimiento en las investigaciones con los cotidianos. Un primer movimiento reúne trabajos que exploran la potencia de las imágenes, las narrativas y los lenguajes sensibles como modos de creación pedagógica. Letícia Aires de Farias, Rosemary dos Santos y Leonardo Conceição Gonçalves analizan las "imagensafetos" que circulan en Instagram como producciones capaces de movilizar afectos, conocimientos y formas de estar juntos. Por su parte, Kelen Antunes Lyrio y Carlos Eduardo Ferraço recuperan las imágenes-narrativas para reflexionar sobre la potencia inventiva de la infancia y de la docencia en las investigaciones con los cotidianos.

Un segundo movimiento de este eje enfatiza las estrategias metodológicas y los dispositivos contemporáneos para investigar, enseñar y hacer circular el conocimiento. Izadora Agueda Ovelha, Maristela Petry Cerdeira, Rafaela Rodrigues da Conceição, Roberta Guimarães Teixeira y Talita dos Santos Malheiros Gregório defienden el audiovisual como práticateoria y como producción de saberes curriculares en las redes educativas. Noale Toja, Eneida Leão Teixeira, Fernanda Cavalcanti Mello, Tamires Marins Araújo y Thamy Lobo reflexionan sobre la circulación científica mediante podcasts, fotografías, libros y películas, ampliando las posibilidades de diálogo entre universidad, escuela y sociedad.

Más que ofrecer respuestas acabadas, este dossier invita a sostener conversaciones. Las investigaciones reunidas muestran que la micropolítica del cotidiano constituye un espacio privilegiado para comprender las complejas articulaciones entre democracia, afectos, saberes, cuerpos, memorias, tecnologías, resistencias y procesos de subjetivación que atraviesan la vida educativa contemporánea. Al mismo tiempo, evidencian la vitalidad de un campo de investigación que continúa ampliando sus horizontes conceptuales, metodológicos y políticos para pensar la educación desde las experiencias vividas y las invenciones cotidianas de quienes la habitan.

Agradecemos profundamente a las autoras y los autores por compartir sus investigaciones y al equipo editorial de la revista por hacer posible este número. Esperamos que estas contribuciones fortalezcan las redes latinoamericanas de investigación sobre los cotidianos, estimulen nuevas preguntas y contribuyan a imaginar otras formas de habitar, investigar y transformar la educación.

Presentación del Dossier

Apresentação do Dossiê: A pesquisa sobre a micropolítica do cotidiano. Processos educativos, culturais e socio-históricos

Ezequiel SZAPU, Sandra KRETLI DA SILVA y Gonzalo VICCI

Nas últimas décadas, os estudos com os cotidianos têm adquirido uma crescente centralidade no campo educacional e nas ciências sociais, ao questionarem as formas tradicionais de produzir conhecimento sobre a vida escolar e os processos culturais. Inspiradas nas contribuições de Michel de Certeau e desenvolvidas com singular força na América Latina por autoras como Nilda Alves, as pesquisas com os cotidianos deslocam o olhar das grandes estruturas para as práticas, relações, invenções e saberes que se produzem nos múltiplos *espaçostempos* da experiência. Nessa perspectiva, o cotidiano deixa de ser entendido como um cenário onde simplesmente acontecem os processos educativos para se tornar um território de criação, disputa e produção de sentidos, no qual os sujeitos reinventam permanentemente as políticas, os currículos, os vínculos e as formas de habitar a escola.

Esse deslocamento epistemológico também tem dialogado, nos últimos anos, com o chamado giro afetivo nas ciências sociais e na educação. As emoções deixaram de ser concebidas como dimensões exclusivamente individuais para serem compreendidas como produções sociais e históricas que organizam as relações, configuram experiências de reconhecimento ou exclusão e participam ativamente da construção das subjetividades. Como sustenta Carina Kaplan, enquanto referência no campo da pesquisa socioeducativa, as tramas afetivas constituem uma dimensão incontornável para compreender a experiência escolar, já que nelas se articulam processos de pertencimento, justiça, sofrimento, cuidado e esperança que atravessam as trajetórias educativas.

É nesse horizonte que se insere o presente dossiê, resultado de uma chamada internacional impulsionada pela REISA⁴ (Rede de Laboratórios e Grupos de Pesquisa Educação, Imagens, Sons e Afetos - <https://www.reisa.uerj.br/>) e voltada a reunir investigações que assumem o desafio de pensar a micropolítica do cotidiano como uma chave privilegiada para problematizar os processos educativos, culturais e socio-históricos contemporâneos e criar resistências coletivas para intensificar a invenção de novos modos de existência. As contribuições aqui reunidas compartilham a convicção de que investigar com os cotidianos implica reconhecer a potência criadora dos sujeitos, problematizar as fronteiras entre pesquisa e experiência e construir estratégias metodológicas sensíveis às narrativas, aos afetos, às imagens, aos sons, aos corpos e às múltiplas formas de fazer que emergem na vida diária das instituições educativas e de outros espaços sociais.

Os artigos que compõem este número dialogam a partir de diversas perspectivas teóricas e metodológicas – pesquisas narrativas, cartografias, etnografias, ensaios filosóficos, perspectivas decoloniais e estudos sobre cibercultura –, mas convergem em uma preocupação comum: compreender como, nos interstícios das práticas cotidianas, produzem-se movimentos de resistência, criação e emancipação que desafiam as formas hegemônicas de organização da vida social e escolar. Embora cada contribuição possua objetos, problemas e escalas de análise específicas, é possível reconhecer afinidades que permitem organizar o conjunto em torno de quatro grandes núcleos de discussão. Essas agrupações não pretendem estabelecer fronteiras rígidas entre os trabalhos, mas destacar alguns dos diálogos mais significativos que atravessam o dossiê.

Um primeiro conjunto reúne pesquisas que exploram as micropolíticas da democracia, das resistências e da ação coletiva nos cotidianos escolares. Francy Marroquín, Alexandra García, Tânia Gouvêa e Fernanda de Araujo Dias examinam a construção do currículo da paz em escolas rurais colombianas como uma prática de criação coletiva diante das violências. Rodrigo Barchi, Michele Padilla Pedroso Vígari, Uratã Alves Caldeira, Davi Fernandes Costa e Erica Monteiro Nunes Bastida refletem sobre a democracia como exercício ético-político capaz de enfrentar o avanço dos

⁴ REISA (Rede de Laboratórios e Grupos de Pesquisa em Educação, Imagens, Sons e Afetos). A REISA surgiu no X Seminário de Laboratórios e Grupos de Pesquisa em Educação, Imagens e Sons, organizado pelos laboratórios do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) e do Programa de Pós-graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU). Este Seminário teve como tema “Redes educativas, imagens e sons na produção e circulação de ‘conhecimentossignificações’: conversas entre pesquisas em Educação” e dá prosseguimento ao movimento formado nas nove edições anteriores. <https://www.reisa.uerj.br/>

autoritarismos nas escolas brasileiras. Por sua vez, Joana Ribeiro dos Santos, Maria Cecília Castro e Renata Rocha mostram como os movimentos docentes e as greves produzem memórias, aprendizagens coletivas e formas de resistência diante das racionalidades neoliberais que atravessam a educação pública.

Um segundo eixo coloca no centro da reflexão os afetos, o cuidado e os processos de subjetivação como dimensões constitutivas da experiência educativa. O artigo de Carina V. Kaplan, Elisa Martina de los Ángeles Sulca e Ezequiel Szapu analisa como os vínculos afetivos configuram a convivência e o bem-estar de estudantes do ensino médio em contextos de desigualdade social. Em diálogo com essa perspectiva, Sueli Bonfim Lago e Leonardo Rangel dos Reis recuperam, a partir da fenomenologia do corpo e da noção foucaultiana de cuidado de si, uma estética da existência que ressignifica a corporeidade e os fazeres cotidianos nas redes educativas.

Um terceiro conjunto recupera perspectivas decoloniais, antirracistas e epistemologias da diferença que problematizam os modos de produção do conhecimento e as formas de constituição dos sujeitos. Amanda Silva de Oliveira, Gabriella Maria de Oliveira Cerqueira da Silva, Rayane Vitória de Sant'Anna dos Santos, Thaís Pio Marques e Patrícia Raquel Baroni propõem “negrorreferenciar” a educação por meio de narrativas de mulheres negras que recuperam a colonialidade, a circularidade, a ancestralidade e a “escrevivência”. Janete Magalhães Carvalho, Sandra Kretli da Silva e Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni problematizam as relações de poder que atravessam os corpos coletivos, propondo pensar a escola a partir de uma ética da diferença e da criação. Nessa mesma linha, Renildo Franco da Silva e Evanilson Gurgel exploram, a partir da série *Heartbreak High*, as micropolíticas do desejo e as performatividades juvenis dissidentes como formas de invenção subjetiva frente às pedagogias normalizadoras.

As contribuições finais deslocam a atenção para as formas de produzir, narrar e compartilhar conhecimento nas pesquisas com os cotidianos. Um primeiro movimento reúne trabalhos que exploram a potência das imagens, das narrativas e das linguagens sensíveis como modos de criação pedagógica. Letícia Aires de Farias, Rosemary dos Santos e Leonardo Conceição Gonçalves analisam as “imagensafetos” que circulam no Instagram como produções capazes de mobilizar afetos, conhecimentos e formas de estar juntos. Por sua vez, Kelen Antunes Lyrio e Carlos Eduardo Ferraço recuperam as imagens-narrativas para refletir sobre a potência inventiva da infância e da docência nas pesquisas com os cotidianos.

Um segundo movimento desse eixo enfatiza as estratégias metodológicas e os dispositivos contemporâneos para pesquisar, ensinar e fazer circular o conhecimento. Izadora Agueda Ovelha, Maristela Petry Cerdeira, Rafaela Rodrigues da Conceição, Roberta Guimarães Teixeira e Talita dos Santos Malheiros Gregório defendem o audiovisual como prática-teoria e como produção de saberes curriculares nas redes educativas. Noale Toja, Eneida Leão Teixeira, Fernanda Cavalcanti Mello, Tamires Marins Araújo e Thamy Lobo refletem sobre a circulação científica por meio de podcasts, fotografias, livros e filmes, ampliando as possibilidades de diálogo entre universidade, escola e sociedade.

Mais do que oferecer respostas acabadas, este dossiê convida a sustentar conversas. As pesquisas reunidas mostram que a micropolítica do cotidiano constitui um espaço privilegiado para compreender as complexas articulações entre democracia, afetos, saberes, corpos, memórias, tecnologias, resistências e processos de subjetivação que atravessam a vida educativa contemporânea. Ao mesmo tempo, evidenciam a vitalidade de um campo de pesquisa que continua ampliando seus horizontes conceituais, metodológicos e políticos para pensar a educação a partir das experiências vividas e das invenções cotidianas de quem a habita.

Agradecemos profundamente às autoras e aos autores por compartilharem suas pesquisas e à equipe editorial da revista por tornar possível este número. Esperamos que estas contribuições fortaleçam as redes latino-americanas de pesquisa sobre os cotidianos, estimulem novas perguntas e contribuam para imaginar outras formas de habitar, investigar e transformar a educação.



El currículo de paz: emancipaciones, resistencias y micropolíticas cotidianas¹

The Peace Curriculum: Emancipations, Resistances, and Everyday Micropolitics

MARROQUIN, Francy², GARCIA, Alexandra³, COSTA GOUVÊA, Tânia da⁴, DE ARAÚJO DIAS, Fernanda⁵

Marroquin, F., García, A., Costa Gouvêa, T. y de Araújo Dias, F. (2026). El currículo de paz: emancipaciones, resistencias y micropolíticas cotidianas. *RELAPAE*, (24), pp. 17-29.

Resumen

Este artículo se orienta a comprender cómo se produce el currículo de paz en contextos rurales y cómo se manifiestan las micropolíticas vinculadas a dicha producción, a partir de las narrativas (auto)biográficas de docentes. Para ello, se presenta inicialmente un panorama sobre la educación rural en Colombia y la directriz oficial denominada Cátedra de la Paz. Luego, se abordan los referentes teóricos y epistemológicos que permiten tensionar esa directriz y proponer el currículo de paz como una producción cultural situada. A través del diálogo con narrativas docentes, se identifican expresiones de micropolítica en el cotidiano escolar, revelando prácticas, decisiones y resistencias que configuran formas de educación comprometidas con la vida, la justicia social y la paz. Finalmente, se plantean comprensiones que, aunque surgen de una experiencia localizada, invitan a pensar la micropolítica escolar como un entramado vivo y dinámico, pertinente para otros escenarios latinoamericanos, donde cada escuela, desde su cultura local, produce saberes, emancipaciones y resistencias.

Palabras Clave: educación para la paz, educación rural, cotidianos en educación, currículo, micropolítica.

Abstract

This article aims to understand how the peace curriculum is produced in rural contexts and how the micropolitics linked to this process are manifested, based on the (auto)biographical narratives of teachers. To this end, it first presents an overview of rural education in Colombia and the official curricular guideline known as the Cátedra de la Paz. Then, the article explores the theoretical and epistemological frameworks that allow for a critical reading of this directive and propose the peace curriculum as a situated cultural production. Through dialogue with teachers' narratives, expressions of micropolitics in everyday school life are identified, revealing practices, decisions, and forms of resistance that shape educational approaches committed to life, social justice, and peace. Finally, the article offers insights that, while rooted in a localized experience, invite reflection on school micropolitics as a living and dynamic network, relevant to other Latin American contexts where each school, from its local culture, produces knowledge, emancipation, and resistance.

Keywords: peace education, rural education, everyday life in education, curriculum, micropolitics.

¹ Este estudio es financiado por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiación 001, con una beca del Programa de Excelencia Académica (PROEX).

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / fgmarroquin@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0006-6076-1479>

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / alegarcialima@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8285-471X>

⁴ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / gouveat23@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-0828-7873>

⁵ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / fernandaadiaz.rj@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0007-6959-8986>

Introducción

Proponemos abrir este artículo con una fotografía. En ella se puede ver una cartelera con las palabras HECHOS DE PAZ escritas en el centro, y alrededor hay pequeños papeles con algunos escritos. La cartelera está sobre una mesa y alrededor de esta se encuentran estudiantes de secundaria en un colegio rural, quienes, en los pequeños papeles habían escrito lo que para ellas y ellos eran hechos de paz. Escribieron sobre las acciones más sencillas y cotidianas, pero sin duda las más potentes: caminar con amigos, hablar con la familia, pedir perdón después de discutir, compartir los alimentos.

Fotografía 1. *Hechos de paz.*



Nota. Fotografía de elaboración propia (2019).

Traemos esta imagen, tomada por una de las autoras durante su ejercicio docente, porque nos invita a pensar, a (re)imaginar lo que ocurrió, lo que no ocurrió, lo que logró captar y lo quedó fuera de ese campo visual. Esta fotografía pretende ser una provocación, conduciendo a los lectores a reflexionar por qué se está hablando de paz en una escuela rural, qué tiene esto que ver con el currículo y cómo se relaciona con la micropolítica del cotidiano.

Con el objetivo de desarrollar estas cuestiones, en este artículo primero presentaremos un breve contexto acerca de la educación rural en Colombia y de la directriz curricular de educación para la paz llamada Cátedra de la Paz. En seguida, expondremos los referenciales teóricos y epistemológicos que nos permiten tensionar aquella directriz curricular y proponer el currículo de la paz como una producción cultural que subvierte la idea de un currículo acabado. Después, por medio del diálogo con algunas narrativas (auto)biográficas de docentes rurales, que nos ayudarán a encontrar indicios sobre la materialidad de las producciones culturales en el ámbito educativo rural, nuestros argumentos defenderán la idea de que tales manifestaciones micropolíticas pueden favorecer un currículo de paz. Por último, trazamos algunas comprensiones que, si bien parten de una experiencia cultural situada, nos permiten pensar el estudio de la micropolítica del cotidiano escolar como premisa para la restauración y justicia social en otros contextos.

Las autoras de este texto formamos parte del grupo de investigación Diálogos Escuelas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos, vinculado la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, en Brasil, y específicamente a las facultades de Educación y de Formación de Profesores. Nuestros intereses epistemológicos se articulan en torno a los procesos formativos, los saberes docentes y los currículos producidos en los cotidianos escolares, en diálogo con perspectivas decoloniales que promueven formas más democráticas y solidarias de habitar la sociedad, tanto en el contexto brasileño como en clave latinoamericana.

En coherencia con esta perspectiva, proponemos para este dossier aproximarnos a la vida cultural y educativa situada en la educación rural colombiana. Este espacio, atravesado por diversas desigualdades sociales —también presentes

en otras latitudes—, genera prácticas específicas de emancipación y resistencia, y en él se configura la escuela como un *espaciotiempo*⁶ donde se disputan sentidos propios. Por tanto, la educación rural colombiana plantea cuestiones que resuenan en otros contextos educativos latinoamericanos, permitiéndonos ampliar reflexiones, caminar hacia otras comprensiones e imaginar otros mundos culturales posibles.

ANTECEDENTES

El conflicto armado, la educación rural y la Cátedra de la Paz

En la sociedad colombiana, “la fragmentación social, dada por la herencia colonial expresada en el patriarcado, el racismo, el clasismo, entre otras exclusiones, ha sido caldo de cultivo para que la guerra articulara todo tipo de violencias sociales y estructurales” (Comisión de la Verdad, 2022a, p. 577). Esta herencia no solo ha dejado huellas profundas en las dinámicas sociales, sino que ha lesionado gravemente la vida comunitaria. La desconfianza, el miedo, el odio, la venganza, la rabia, el resentimiento, el señalamiento y la deshumanización han configurado una Colombia herida, una nación que “más allá de la destrucción física, la guerra le dejó una herida que sigue abierta en el alma colectiva” (Comisión de la Verdad, 2022a, p. 573).

En consecuencia, más de 60 años de historia del conflicto armado y otras formas de violencia han dejado más de nueve millones de víctimas, de las cuales al menos medio millón perdieron la vida (Comisión de la Verdad, 2022a). Nueve de cada diez víctimas eran civiles, y la mayoría habitaban en zonas rurales. Por ello, el campesinado colombiano fue reconocido como la principal víctima del conflicto, debido a las vulneraciones y discriminaciones que ha sufrido de manera histórica y estructural.

A partir de esta realidad, es importante señalar que en las zonas rurales se encuentra más del 60% de las instituciones educativas públicas, lo que ha convertido a la escuela rural en un espacio profundamente afectado por la violencia. Durante el conflicto, muchos colegios fueron ocupados por grupos armados para sus operaciones. Se registraron casos de permanencia, ataques y uso de las escuelas por parte de guerrillas, paramilitares, fuerzas estatales y civiles. Además, niñas, niños y adolescentes fueron involucrados en la lucha armada, perdiendo el vínculo con la educación. La guerra transformó la escuela en un lugar de riesgo, y la comunidad educativa comenzó a ser vista con sospecha. Los espacios escolares y sus integrantes fueron instrumentalizados para fines bélicos, generando impactos profundos en la educación rural.

No obstante, la historia reciente de Colombia también ha estado marcada por esfuerzos significativos de reconciliación. A lo largo de décadas, se han desarrollado procesos de diálogo, negociación y búsqueda de paz entre el Estado y los grupos armados al margen de la ley. Uno de los hitos más relevantes en este camino fue el Acuerdo de Paz firmado en 2016, que dio lugar a la desaparición de una de las guerrillas más antiguas de América Latina. Con este acuerdo, las FARC-EP⁷ abandonaron su proyecto político basado en la lucha armada —iniciado en la década de 1960— y asumieron el compromiso de participar en la vida democrática del país. La firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, el 24 de noviembre de 2016, representó un paso histórico hacia la transformación del conflicto armado en una apuesta por la vida civil y la democracia.

En este contexto de diálogo y negociación, surgió la directriz curricular denominada Cátedra de la Paz. Establecida a través de la ley 1732 de 2014, su objetivo es “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población”.

Para comprender la Cátedra de la Paz, es importante tener en cuenta que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) entiende por currículo el: “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local”. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2023, párr. 1). Con esta definición, el MEN creó tres documentos para orientar a todos los establecimientos educativos sobre la implementación de la Cátedra: Primero, un documento con orientaciones pedagógicas de educación para la paz; segundo, un documento de secuencias didácticas para educación primaria y

⁶ A partir de la corriente de investigación en la que se desarrolla este texto, unir las palabras es un recurso estético que busca producir un nuevo sentido.

⁷ Las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo) fueron un grupo guerrillero fundado en 1964, protagonista del conflicto armado en Colombia. Tras décadas de lucha, firmaron un acuerdo de paz en 2016, transformándose en un partido político.

secundaria; y tercero, una propuesta de desempeños de Educación para la Paz, que incluye recomendaciones pedagógicas para cada año escolar. Es así como en Colombia existe una directriz curricular que impacta directamente, aproximadamente, al 15% de la población⁸ y que acoge la definición de la UNESCO de educación para la paz, entendida como:

El proceso de promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr cambios de comportamiento que permitan a niños, niñas, jóvenes y adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto manifiestos como estructurales, resolver los conflictos pacíficamente y crear las condiciones propicias para la paz, ya sea en un nivel intrapersonal, interpersonal intergrupar, Nacional o Internacional. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., párr. 3)

En este escenario, la educación para la paz se plantea como una apuesta ética y política orientada a sanar las heridas colectivas y restaurar el tejido social. Supone resolver conflictos desde el respeto a la vida y construir una Colombia distinta, más justa y solidaria.

En diálogo con los contextos colombiano y brasileño, reconocemos una conexión profunda entre la educación para la paz y la educación rural. Las escuelas rurales no solo enfrentan las consecuencias del conflicto, sino que también tienen el potencial de hacer de la paz una experiencia viva que atraviesa el currículo, más allá de lo formalmente establecido. Por eso, es necesario promover currículos comprometidos con esta, puesto que los conflictos sociales, con sus particularidades en cada territorio, desafían los saberes escolares y exigen respuestas educativas que fomenten la vida comunitaria, la solidaridad y el reconocimiento de la diferencia.

Esta mirada no se limita a Colombia. Las violencias estructurales derivadas de procesos coloniales y desigualdades históricas también atraviesan otras realidades latinoamericanas. En Brasil, por ejemplo, el racismo estructural y las tensiones en los territorios periféricos configuran un escenario donde la educación puede ser una vía para la transformación social. Por ello, asumimos como principio político y epistemológico que los currículos deben alinearse con la vida, la justicia social y la restauración.

MARCO REFERENCIAL

Las Investigaciones con los Cotidianos y el Currículo

Este trabajo se vincula teórica y epistemológicamente con los estudios sobre los cotidianos de Michel de Certeau, tal como han sido apropiados por la corriente brasilera de investigación de cotidianos en educación. Al explorar la resistencia y la creatividad presentes en las prácticas culturales de la vida diaria, las contribuciones de este autor nos han permitido reflexionar sobre las tácticas que docentes y estudiantes despliegan en el cotidiano escolar. Muchas de estas tácticas aportan elementos valiosos para pensar qué se produce efectivamente como currículo, más allá de lo prescrito oficialmente.

En esta línea de pensamiento, Certeau concibe la vida cotidiana como:

Un *espaciotiempo* de creación permanente de conocimientos y de formas de conocer, de existir y de convivir con los otros, que deposita su confianza en la inteligencia y la inventiva de hombres y mujeres comunes, practicantes de la cultura y usuarios de artefactos que no fueron producidos por ellos, sino que les son impuestos. En lugar de sumisión, conformismo, alienación y pasividad, él [Certeau] percibió en estas operaciones de los practicantes mecanismos de resistencia forjados a través de los usos que hacen de aquello que les es impuesto: una producción secundaria, clandestina y silenciosa, capaz de constituir microlibertades y, en el límite, redes de antidisciplina. (Ferraço, Soares & Alves, 2018, p. 37, traducción propia)

A partir de esta concepción, la cultura se entiende como una red de operaciones que producen *sabereshaceres*, generando poderes y significados. Esta concepción transforma la percepción de la acción cultural o política, que deja de entenderse como algo centralizado y jerárquico —impulsado por estructuras que buscan controlar a otros— para

⁸ Datos al año 2024, teniendo en cuenta el total de matrículas (oficiales y no oficiales) del país reportado por el Ministerio de Educación Nacional, al 29 de enero de 2024, y la población total del país.

enfocarse en las dinámicas sociales cotidianas, donde las personas construyen significados a partir de sus propias experiencias. En este sentido, la cultura no consiste en recibir pasivamente, sino en ejercer una acción activa mediante la cual cada uno reconfigura aquello que los otros le han dado para vivir y pensar (Certeau, 1996).

En estrecha relación con esta idea de cultura, otro aspecto relevante en el pensamiento de Certeau es la noción de otredad. Si bien la noción del Otro adquiere diversas configuraciones en sus escritos, para el autor:

El Otro es aquel que posee valores, creencias, hábitos y saberes diferentes. Es quien o aquello que surge en medio de las crisis de lo que es creíble y da lugar a nuevas formas de credibilidad. El Otro es aquello que no se posee ni se controla. Es lo que escapa, lo imprevisible, lo inesperado, lo excluido, el inmigrante, el marginado, el extranjero. El Otro es misterio y sorpresa. Representa la alteridad radical, la diferencia ante la cual debemos abrirnos para poder crear. (Ferraço, Soares & Alves, 2018, p. 15, traducción propia)

Estas reflexiones han sido retomadas y ampliadas por grupos de investigación en diversas universidades brasileñas desde hace más de treinta años. Este proceso dio origen a una corriente de pensamiento en el campo de la investigación educativa conocida como *Investigaciones con los Cotidianos*, que reconoce la vida cotidiana como espacio de producción de saberes y sentidos.

Desde esta perspectiva, la articulación de saberes en los cotidianos favorece la creación colectiva de *nuevos-otros* conocimientos, tejidos en las prácticas escolares y en las posibilidades de mundo. Por tanto, para esta corriente, el término *cotidianos* remite a la “dimensión creadora de la vida y, principalmente, de la vida en sociedad, y de los diferentes modos de existencia humana producidos y productores de los múltiples *espaciotiempos* en los que esta se inventa y se realiza, día tras día” (Ferraço, Soares & Alves, 2018, p. 90, traducción propia).

En este marco, los cotidianos no son escenarios de reproducción, sino territorios de invención, donde los sujetos —docentes, estudiantes, comunidades— movilizan saberes, negocian sentidos y configuran mundos posibles. Los cotidianos aluden tanto a los creadores de la vida diaria como a sus creaciones, que pueden ser simultáneamente singulares y colectivas. Dentro de estas creaciones se encuentran:

Los sujetos —que somos y en los que nos transformamos—, nuestras prácticas y los sentidos que les atribuimos, tejiendo y articulando redes de *conocimientossignificaciones* y de relaciones que van constituyendo nuestras subjetividades y orientando nuestras acciones. Los cotidianos, entonces, como lugar de producción de conocimientos —entre ellos, los valores— y de producción de la existencia. (Ferraço, Soares & Alves, 2018, p. 90, traducción propia)

En el ámbito escolar, esta comprensión se transcribe en los llamados *cotidianos escolares*, que remiten a:

La vida en las escuelas, sus dinámicas creadoras de conocimientos y modos de existencia, y el entramado de estos con conocimientos y modos de conocer creados en otros contextos (medios, ciencias, artes, iglesias, movimientos sociales, estructuras de gobierno, vecindario, etc.). La escritura en plural busca dar cuenta de la heterogeneidad, la multiplicidad y las singularidades que los constituyen. Los cotidianos escolares remiten, por tanto, al contexto social en el que se produce el entrelazamiento de las redes de *conocimientossignificaciones* y de sentidos tejidas *dentrofuera* de las escuelas, con la finalidad de *aprenderenseñar*, formar y formarnos. (Ferraço, Soares & Alves, 2018, p. 90, traducción propia)

Desde esta comprensión, el currículo puede pensarse como una producción cultural situada. Retomando las ideas de Certeau y el enfoque de los cotidianos escolares, se incorpora al marco referencial la noción de currículo como producción cultural. Al respecto, García (2015) propone:

La comprensión del currículo como una producción eminentemente cultural, que se realiza, al igual que los sujetos [...], en sus prácticas, saberes y valores, nos ayuda [...] a vislumbrar posibilidades de desplazamientos y resignificaciones de las lógicas y representaciones hegemónicas a partir de los currículos vividos y de la potencia de la acción colectiva. (García, 2015, p. 299, traducción propia)

Pensar el currículo desde los cotidianos implica reconocer su carácter dinámico, situado y vinculado a las experiencias vividas. Esta mirada abre paso a prácticas educativas más inclusivas, dialógicas y comprometidas con la justicia social.

En este sentido, concebir el currículo como una producción cultural cotidiana permite entenderlo como resultado de múltiples interlocuciones, sentidos y saberes. Quienes lo configuran —docentes, estudiantes y comunidades— desempeñan un papel activo: movilizan conocimientos, negocian significados y transforman lo prescrito en diálogo con sus realidades y resistencias.

Es pertinente contrastar la definición de currículo presentada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) —base para la creación de la Cátedra de la Paz— con la noción de currículo que emerge desde la corriente de investigaciones con los cotidianos en educación. Por un lado, se encuentra el currículo oficializado, previamente elaborado, obligatorio y medible. Por otro, el currículo que se produce en la vida diaria, atravesado por los repertorios culturales de quienes habitan la escuela, cuyas expresiones desbordan lo documentado. Es precisamente ese currículo, producido culturalmente, el que entendemos en este trabajo como el currículo de paz.

Por tanto, al reflexionar sobre el currículo de paz en la educación rural, es imprescindible resaltar que:

Para comprender la potencia creadora, emancipadora y política de las *prácticasteorías* educativas cotidianas, es necesario comprender qué hacen los practicantes con aquello que les es propuesto o impuesto (proyectos pedagógicos, políticas educativas, material didáctico, contenidos curriculares, etc.). En este sentido, es preciso disponer todas nuestras antenas y sentidos para percibir lo que los practicantes fabrican a partir de los usos (Certeau, 1998), negaciones, traducciones y mímicas (Bhabha, 1998), marcando un desvío con relación a lo que es dado. (Ferraço, Soares & Alves, 2018, p. 97, traducción propia)

Desde esta perspectiva, comprender los usos, las negaciones y las formas de apropiación o rechazo de lo impuesto permiten pensar en la emancipación o resistencia dentro del currículo como producción cultural. Sobre esto, García (2019) señala que:

No es raro advertir, en investigaciones sobre los currículos en los cotidianos, que determinadas circunstancias movilizan o potencian las producciones, sobre todo cuando se las piensa en relación con su carácter emancipador (presente o latente). Las circunstancias pueden estar vinculadas a la alegría, a los afectos que animan a un colectivo, así como también aparecer relacionadas con las contingencias y con movimientos de insubordinación, insurgencia, rebeldía u otros que remiten a no aceptar la contingencia dada con resiliencia o a no naturalizar la sumisión a una condición adversa. (García, 2019, p. 9, traducción propia)

Así mismo, para García (2019), la resistencia se manifiesta en las formas de existencia que se construyen día a día en las escuelas, especialmente a través de las acciones de los docentes. Estas formas emergen de los desvíos que se producen en las prácticas cotidianas y en los sentidos que se entrelazan en la construcción del currículo. Es en esos desvíos donde se activan otros saberes y lógicas, que desafían lo impuesto y abren espacio para la creación de alternativas pedagógicas y culturales.

A partir de las nociones presentadas, pensar los cotidianos escolares rurales desde las dimensiones de la emancipación y la resistencia permite identificar pistas de que la paz transita por las escuelas mediante prácticas que desbordan las prescripciones oficiales. Esto favorece la producción de saberes en el vivir ordinario de los sujetos, en diálogo con sus memorias, territorios y luchas. En este sentido, la experiencia colombiana no solo aporta elementos para comprender las dinámicas escolares locales, sino que se articula con procesos educativos en Brasil y en otros territorios latinoamericanos, donde también se gestan apuestas pedagógicas orientadas a una paz tejida desde la escuela y anclada en los cotidianos.

METODOLOGÍA

Narrativas Docentes y Currículo de Paz: Una Aproximación desde los Cotidianos Escolares

Desde la perspectiva investigativa de los estudios del cotidiano en educación, este trabajo se orienta a comprender cómo se produce el currículo de paz en contextos rurales y las manifestaciones de la micropolítica ligadas a esta producción, a partir de las narrativas (auto)biográficas de docentes. En este sentido, pensar los currículos desde lo minucioso de los cotidianos implica reconocer que las historias narradas por quienes habitan la escuela —especialmente los profesores— constituyen una vía privilegiada para acceder a los saberes pedagógicos que se

configuran en la práctica. Por tanto, esta aproximación metodológica recupera las narrativas como recurso epistemológico para visibilizar las formas de existencia, resistencia y creación que emergen en el cotidiano escolar.

Retomamos la noción del Otro en el pensamiento de Michel de Certeau, entendida como alteridad radical que interpela y moviliza nuevas formas de credibilidad, para señalar que justamente el acceso al mundo del Otro ocurre mediante la narración. Esta narración puede manifestarse en relatos de experiencia o en (auto)biografías, entendidas como configuraciones narrativas de la vida en las que el sujeto se construye y aprende sobre sí mismo en relación con su contexto sociohistórico.

Siguiendo a Prado, Soligo y Simas (2014), las narrativas pueden situarse en tres lugares fundamentales que se articulan en este texto: la escritura como acto reflexivo y de autoexploración, donde el sujeto investigador asume simultáneamente los roles de autor, escritor y protagonista; las fuentes de datos, conformadas por memorias, relatos y biografías que otorgan sentido a las experiencias vividas; y el modo de producir conocimiento, entendido como proceso abierto y relacional que se construye en el encuentro con el Otro. Estas dimensiones permiten reconocer las narrativas docentes como formas legítimas de saber pedagógico, en las que se expresan usos, negaciones, adaptaciones y desvíos frente a lo impuesto —proyectos, políticas, materiales—, revelando su potencia creativa y emancipadora.

Abordar el currículo de paz desde las narrativas posibilita ampliar el horizonte reflexivo sobre su producción situada, reconociendo su carácter colectivo, afectivo y contextual. Por ello, se presentan tres narrativas (auto)biográficas de docentes que remiten a experiencias en espacios de educación rural, con el propósito de dialogar con ellas desde el pensamiento investigativo con los cotidianos escolares y las ideas de currículo aquí desarrolladas, en busca de ampliar las comprensiones sobre micropolítica y el currículo de la paz en la educación rural.

NARRATIVAS DOCENTES

Las narrativas que se presentan en este artículo emergen de conversaciones con docentes de educación rural en Colombia, realizadas a partir de una convocatoria a la que respondieron docentes interesados en compartir sobre su quehacer pedagógico. Entendidas como espacios de encuentro, formación y producción de saberes, las conversaciones se asumen como principio investigativo y formativo (Ribeiro, Souza, & Sampaio, 2018), en tanto favorecen la reflexión y la resignificación del cotidiano escolar.

Las conversaciones fueron registradas en audio, con la autorización de las personas participantes, posteriormente transcritas y sistematizadas. De este proceso se seleccionaron fragmentos que dialogan de manera directa con el propósito del texto, resguardando el anonimato de los docentes. Estas narrativas integran el corpus empírico de una investigación en curso sobre el currículo de paz en Colombia, desarrollada en el marco del grupo de investigación al que pertenecen las autoras.

La selección se basó en criterios vinculados al ejercicio docente en contextos de educación rural, particularmente en territorios históricamente afectados por el conflicto armado, así como en la diversidad institucional de las experiencias narradas: algunas inscritas en el ámbito escolar y otras en procesos de educación de jóvenes y adultos vinculados al Acuerdo de Paz. Esta diversidad permite establecer contrastes entre distintas situaciones de práctica docente rural.

Desde esta perspectiva, las narrativas son comprendidas no como meros relatos, sino como formas de saber que configuran sentidos pedagógicos, políticos y comunitarios. Al poner en diálogo las experiencias de docentes rurales en Colombia con reflexiones provenientes del campo de la pesquisa brasileña, se amplía la posibilidad de pensar currículos comprometidos con la vida, la justicia y la paz en América Latina.

Reflexiones sobre representaciones hegemónicas y el Currículo en los Cotidianos Escolares

Las siguientes dos narrativas tuvieron lugar en una institución educativa rural en el municipio de San Pedro de Urabá, Antioquia⁹. La primera es compartida por un profesor de ciencias sociales de educación secundaria:

La experiencia que quiero contar es la de mi primer día en esa institución. Llegué muy temprano, y apenas me bajé de la moto, noté que varios profesores me observaban. Algunos comenzaron a reírse entre sí, con miradas de complicidad. El ambiente se sentía raro, algo extraño. Inmediatamente, saludé a los profesores, aunque no conocía a ninguno. De repente, una profesora me lanzó un comentario bastante fuerte que al principio no entendí. Me dijo que yo era “muy niño” y que iba a tener problemas, especialmente con las chicas. Tenía 25 años, y aquel comentario, lleno de prejuicios, me hizo sentir estigmatizado, señalado.

El director me llevó a un lugar apartado, no a su oficina, y estuvimos conversando. Me dio muchas advertencias y consejos sobre cómo debía manejar el contacto con las estudiantes. Me sentí mal, extraño, porque no era el recibimiento que esperaba. Yo llegaba con muchas expectativas, pensando en los aprendizajes significativos, en la experiencia con los estudiantes, en los contenidos que iba a enseñar. Pero en lugar de eso, solo recibí advertencias.

Resulta que, en años anteriores, se habían presentado problemas entre docentes y estudiantes, especialmente con las chicas. Era una situación complicada, y por eso me insistían tanto en tener cuidado. Esos primeros días me marcaron bastante. Yo llegué con toda la disposición y muchas ganas de impactar positivamente a la comunidad, pero me encontré con un ambiente lleno de desconfianza.

A pesar de todo, mi desempeño no fue negativo. Gracias a Dios, nunca tuve ningún problema en ese aspecto del que tanto me advirtieron. Hubo situaciones que tuve que manejar con cuidado, buscando consejos y siendo sincero con algunos colegas y el directivo. Al final, esos cuatro años que estuve allí fueron una experiencia gratificante. Me llené de recuerdos, aprendizajes, anécdotas y experiencias que han marcado mi vida profesional. Aprendí que, cuando uno va a trabajar con honestidad y dedicación, no hay límites para transformar vidas a través de la educación.

(Profesor D., 2025)

Esta narrativa nos permite dialogar con las ideas de cotidianos y de currículo que orientan este trabajo. Consideramos que los cotidianos aluden tanto a los creadores de la vida diaria como a sus creaciones, y que dentro de estas creaciones se encuentran nuestras prácticas y los sentidos que atribuimos a ellas —los cuales tejen y articulan redes de *conocimientos significaciones* que constituyen nuestras subjetividades y orientan nuestras acciones—. Por tanto, podemos identificar en la narrativa cómo estas redes se habían configurado colectivamente entre los profesores, implicando prácticas de advertencia (miradas, risas, comentarios) basadas en experiencias previas.

Asimismo, lo narrado permite pensar el currículo como una producción cultural, que involucra sujetos, sus prácticas, saberes y valores. Desde esta perspectiva, se pueden vislumbrar las lógicas y representaciones hegemónicas a partir de los currículos vividos y del poder de la acción colectiva. En este caso, existía una representación hegemónica sobre los docentes hombres jóvenes, lo que generaba ciertas acciones colectivas que reforzaban una imagen determinada.

Por otro lado, al considerar la resistencia en y con las formas de existir producidas cotidianamente en las escuelas, especialmente por los docentes, se observa que el joven profesor encontró resistencias frente a esa representación hegemónica desfavorable. Su táctica para afrontarla fue precisamente apoyarse en el colectivo docente, buscando orientación y estableciendo vínculos que le permitieron transitar por esa experiencia.

⁹ San Pedro de Urabá (Antioquia) es un municipio fundado en 1956, ubicado en una zona estratégica para el tránsito de narcóticos hacia el Caribe, lo que lo convirtió en un territorio disputado por grupos armados. Presenta altos índices de pobreza rural (72% de su población) y desplazamiento forzado, con un histórico abandono estatal reflejado en infraestructuras escolares precarias. Durante el conflicto armado, fue escenario de enfrentamientos entre guerrillas, paramilitares y narcotraficantes, afectando especialmente a la población campesina y a sus instituciones educativas.

El Currículo como Espacio de Segundas Oportunidades

En la producción del currículo de paz se revelan los afectos que emergen de las relaciones orgánicas de las comunidades, como lo expresa la siguiente narrativa (auto)biográfica de una profesora de inglés para educación primaria y secundaria de la misma institución educativa rural:

Al colegio llegó un muchacho pidiendo cupo. Tenía 26 años y en la vereda se decía que había prestado el servicio militar y pero que también había tenido algún trabajo del lado paramilitar. Había hablado con el rector para poder entrar a octavo, y el rector habló con nosotros, los profesores, para ver qué posibilidades había, teniendo en cuenta que era mayor de edad. Yo sinceramente tenía muchas prevenciones y dudas, sobre todo porque sentía que sería un adulto en un espacio escolar y pensaba mucho en mis estudiantes mujeres. Recuerdo mucho que el rector nos pidió que le diéramos una oportunidad. “Seño, vamos a darle la oportunidad” me dijo cuando sintió que yo estaba muy prevenida, y nunca olvidé esas palabras. La mirada del rector fue sensible y comprensiva.

Entonces flexibilizamos la admisión y la promoción, adecuamos contenidos específicamente para que él pudiera hacer octavo y noveno en un año, y luego décimo y undécimo al siguiente. Un día, hablando con él me contó que quería terminar el bachillerato para buscar un empleo más tranquilo, había entendido que necesitaba el grado de bachillerato para entrar a un empleo formal. Y entonces yo entendí, que, si no era en nuestro colegio, entonces ¿dónde podría conseguirlo? El me sorprendió, siempre fue responsable y muy respetuoso, fue muy buen estudiante y logró terminar su bachillerato. Aprendí que la escuela rural acoge diversas historias de vida y prioriza el derecho a la educación sin juzgar a las personas.

(Profesora F., 2025)

Traemos esta narrativa (auto)biográfica porque nos ayuda a repensar sobre la importancia de las segundas oportunidades. El estudiante, el rector y los docentes nos recuerdan a Carlos Skilar cuando propone la educación como recomienzo. Este autor nos dice que podemos ser “artesanos de recomienzos” (Skilar, 2021), que la educación puede interrumpir la mera continuidad del mundo y servir como un espacio para nuevos inicios. Así, la educación puede ser una artesanía de recomienzo del mundo, permitiendo que las vidas tengan otros destinos más allá de los determinados por el nacimiento. Creemos que fue justamente eso lo que sucedió: la búsqueda por un recomienzo y la posibilidad de tenerlo en una institución educativa rural.

Por otro lado, el relato compartido permite pensar formas de resistencia en los *espaciotiempos* escolares y que los *sabershaceres* de los profesores encuentran y crean caminos hacia la paz en lo cotidiano. Aquí podemos encontrar una manifestación de la micropolítica y el carácter emancipador del currículo rural al pensar las acciones que se tomaron para ofrecerle al estudiante una segunda oportunidad.

Esta narrativa nos lleva a Carvalho (2019) para pensar, desde una perspectiva deleuziana-guattariana, la micropolítica como el campo molecular de las fuerzas, afectos y relaciones de poder que operan en el cotidiano, produciendo subjetividades y realidades, más allá de las formas visibles de la micropolítica, y que puede asumir modos activos o reactivos de existencia. Bien señala la autora que “la micropolítica se trata del campo de las fuerzas, de lo que es invisible, en cuanto que la micropolítica se trata de las formas, lo que es visible” (Carvalho, 2019, p.56, traducción propia), y, aun así, macro y micropolítica se atraviesan mutuamente. En este caso, existía una normativa sobre la admisión y la promoción escolar (macropolítica), pero fueron las adaptaciones y flexibilizaciones realizadas —las fuerzas micropolíticas movilizadas por los afectos, resistencias y deseos de la comunidad educativa— las que posibilitaron el recomienzo señalado anteriormente.

La decisión colectiva de acoger al estudiante revela una pedagogía de la confianza y una forma de resistencia frente al estigma, transformando el currículo en un proceso vivo y emancipador. Así, el entramado de relaciones cotidianas no solo permea el currículo de la escuela rural, sino que abre caminos para pensar la paz desde acciones concretas de convivencia y de creación de otros modos de habitar la escuela.

Encuentros Improbables en el Aula

La tercera narrativa surgió entre conversaciones con un profesor de matemáticas de un ETCR. Los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) fueron espacios para el desarrollo de actividades que faciliten la reincorporación a la vida civil en lo económico, lo social y lo productivo de los ex miembros de las FARC-EP, después del Acuerdo de Paz. Dentro de estos, se desarrollaron modelos flexibles de educación para adultos, teniendo en cuenta que la mayoría de los excombatientes ingresaron en las FARC-EP sin haber terminado la educación primaria, con el fin de que pudieran obtener su grado de bachiller académico.

Primera parte de la narrativa:

Más que una sola anécdota, creo que es una serie de momentos que apuntan a lo mismo: la educación rural en zonas de conflicto como una herramienta de construcción de paz. La idea era formar a los excombatientes, a los guerrilleros, porque al final la paz es algo que atraviesa todo el proceso y se va dando dentro de las mismas circunstancias.

En los Espacios Territoriales, el ejército tenía que encargarse de la seguridad. Ellos patrullaban, hacían guardia, en fin, cumplían con su labor de custodia. Un día, uno de los soldados, que no era bachiller, nos pidió entrar al curso. Nos sorprendió muchísimo porque no lo esperábamos, pero desde el principio los mismos excombatientes habían pedido que los programas no fueran solo para ellos, sino también para la gente de la comunidad. Así que cualquier campesino de las veredas cercanas podía inscribirse, aunque las clases se daban dentro del Espacio Territorial.

Lo del soldado nos dejó dudando, porque no sabíamos si podíamos aceptarlo o no. Hablamos con los líderes, con el Consejo Noruego y con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, que eran los que organizaban el proyecto. Los líderes estuvieron de acuerdo, así que lo hicimos. Al final, él entró al ciclo 2. Fue muy interesante ver a un soldado, en medio de sus funciones, empezar a estudiar.

Después lo trasladaron y no pudo seguir, pero alcanzó a terminar su ciclo. Se le hizo todo el proceso de matrícula y asistió a clases como cualquier otro estudiante. Lo mejor de todo es que siempre fue un espacio tranquilo, sin conflictos ni tensiones, solo un lugar donde todos compartían el mismo deseo de aprender.

Para dialogar con esta narrativa, vale la pena retomar un apartado del Informe de la Comisión de la Verdad¹⁰ que habla sobre el conflicto armado y la idea del enemigo interno. Allí se puntualiza que la guerra en Colombia surgió en medio de un complejo sistema de intereses políticos, institucionales, económicos, culturales, militares y de narcotráfico, que se consolidó con la convicción de la existencia de un “enemigo interno”. Para la extrema derecha el enemigo interno es el Partido Comunista, sus aliados, epígonos y simulacros; para la extrema izquierda es el “enemigo de clase, la burguesía y las elites capitalistas del establecimiento” (Comisión de la Verdad, 2022b, p. 40). En este panorama prolifera una:

Posición mutua de rechazo absoluto del otro” muy difícil de reconciliar. La guerra se fortaleció al confundir al adversario ideológico o político con un enemigo al que se debía destruir. Con él [enemigo] no es posible construir el “nosotros y nosotras” de una nación [...] La estigmatización y los señalamientos proliferan. El enemigo interno se extiende a los que piensan distinto, se enraíza en la cultura, está en la base de la desconfianza generalizada. (Comisión de la Verdad, 2022b, p. 40)

Entonces, es posible pensar que la educación rural tiene una potencia emancipadora para disolver la trágica idea del enemigo interno. En esta narrativa, el aula de clase fue el lugar para un encuentro improbable, un encuentro que difícilmente sucedería en otros contextos además del combate. De allí que la petición del joven soldado por estudiar dentro del ETCR tomó por sorpresa a docentes y organizaciones involucradas.

En este sentido, al partiendo del currículo como una producción eminentemente cultural que se construye junto con los sujetos (sus prácticas, saberes y valores), es posible evidenciar que las representaciones hegemónicas sobre el enemigo

¹⁰ La Comisión de la Verdad de Colombia (2018-2022) fue un mecanismo del Acuerdo de Paz encargado de esclarecer el conflicto armado, reconocer a las víctimas y aportar a la no repetición.

fueron tensionadas. Cuando el profesor nos cuenta: “Hablamos con los líderes [...] Los líderes estuvieron de acuerdo”, nos narra sobre un currículo vivo y sobre el poder de la acción colectiva para acoger en las aulas al joven soldado.

Por tanto, podemos entender que la micropolítica del cotidiano se desplegó en este encuentro improbable. La aceptación del soldado no solo flexibilizó la normativa institucional, sino que constituyó un acto de acogida transformadora, donde los afectos y deseos colectivos reconfiguraron las subjetividades de quienes compartían el aula. Allí, el currículo se expresó como un espacio vivo de negociación y creación cultural, capaz de tensionar la idea del “enemigo interno” y dar lugar a un “nosotros” común.

Este episodio nos muestra que la paz no se construye únicamente en acuerdos macro, aunque fue precisamente un acuerdo macro de paz el que posibilitó la creación del Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación. Sin embargo, es en las micropolíticas cotidianas —como la decisión colectiva de acoger al soldado en el aula— donde esos acuerdos se vuelven experiencia viva.

Segunda parte de la narrativa:

Para sumarle algo a esa anécdota, hubo un ejercicio muy bonito que hizo la profesora de español. Nosotros teníamos que organizar lo que llamábamos un “centro de interés”¹¹, que era un espacio mensual donde se hacía una actividad más lúdica, algo más de entretenimiento. Entonces, en una de esas sesiones, la profesora de literatura propuso un ejercicio: que cada persona contara cómo había aprendido a leer.

Y ahí pasó algo que a mí me impactó mucho. La mayoría de los civiles decían que habían aprendido a leer con sus papás en las noches, en sus casas. Pero lo que más me llamó la atención fue que la mayoría de los excombatientes decían que habían aprendido a leer en la guerrilla. Muchos contaban: “Yo llegué a la guerrilla a los 16 años y allí fue donde aprendí a leer”.

Y esto lo traigo también mezclado con lo del soldado, porque fue algo que él tampoco se esperaba. En algún momento comentó que no sabía eso, que nunca había imaginado que, además del tema del combate, muchos de los que estaban ahí hubieran aprendido a leer dentro de la insurgencia. Y claro, es que la guerrilla, sobre todo las FARC, ha estado muy estigmatizada, pero dentro de todo eso también hubo procesos de formación que vale la pena reconocer, en su justa medida.

Muchos de los excombatientes decían que, si no hubieran aprendido a leer ahí, no habrían tenido dónde más hacerlo. Y ver al soldado escuchando todo esto, comentándolo con tranquilidad, en un ambiente muy ameno, me pareció un ejercicio muy bonito.

(Profesor J., 2025)

Al reflexionar sobre los currículos en los cotidianos, podemos ver que determinadas circunstancias movilizan o potencian producciones, especialmente cuando se consideran en relación con su carácter emancipador (presente o latente). En el marco referencial se señalaba que estas circunstancias pueden estar vinculadas a los afectos que animan a un colectivo. En este sentido, en esta narrativa, fueron los afectos movilizados por las historias de vida, que emergieron al contar sobre las primeras experiencias de lectura, los que nos llevan a pensar el carácter emancipador de la producción curricular.

La actividad del “centro de interés” nació como una disposición macropolítica, un lineamiento a cumplir dentro del modelo flexible de educación. Sin embargo, fue en la apropiación creativa que la profesora de español hizo de este espacio donde se desplegó la micropolítica: al transformar una exigencia normativa en un ejercicio de memoria y reconocimiento, permitió que afloraran relatos plurales sobre la alfabetización. Esta resignificación muestra cómo lo macro no se reduce a un mandato fijo, sino que es usado, negado o apropiado por las prácticas docentes.

Al respecto, consideramos que la apropiación hecha por la profesora permitió una producción curricular emancipadora, en cuanto fueron posibles, a partir de allí, nuevas posibilidades de acercamiento al Otro. Retomando lo que Certeau planteaba sobre el Otro como alguien que posee valores, creencias, hábitos y saberes distintos, que aparece en medio

¹¹ Es una estrategia pedagógica impulsada por el Ministerio de Educación Nacional que promueve espacios de aprendizaje activos, colaborativos y conectados con los intereses de los estudiantes.

de las crisis de lo que se considera creíble y que da paso a nuevas formas de credibilidad; entonces es posible pensar que el joven soldado, al conocer las historias de los excombatientes, vivenció aquella crisis de lo creíble y creo una nueva mirada sobre lo que sucedía con los integrantes de las FARC-EP.

Esta narrativa nos permite reflexionar sobre el currículo de paz y la educación rural, pero en escenarios o formas diferentes a los que presentan las narrativas anteriores. En este caso estamos hablando de un territorio que surgió a partir del proceso de paz, que involucra a actores directos del conflicto armado y nos referimos a la educación rural para adultos (por eso la narración habla de educación por ciclos). Con todas estas características, la directriz curricular de la Cátedra de la Paz como es entendida y planteada por el MEN (con su definición, contenidos, secuencias, orientaciones y desempeños pensados para la educación escolar de niñas, niños y adolescentes) no sería practicable.

Sin embargo, el currículo de paz como producción cultural sí es posible, está latente en la narrativa compartida, y en él se tejen y articulan las redes de conocimientos y significaciones de los sujetos que lo producen colectivamente. En este sentido, emergen manifestaciones de la micropolítica del cotidiano que configuran un currículo de la paz, incluso en situaciones donde no es viable aplicar la directriz oficial. Esto permite reconocer la articulación dinámica entre micropolítica cotidiana, currículo como producción cultural y formas concretas de hacer paz en la educación rural.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de las narrativas compartidas, se desprenden reflexiones clave sobre el currículo de paz en la educación rural colombiana. La investigación desde los cotidianos escolares permite visibilizar cómo las prácticas y saberes de los docentes configuran experiencias de paz que trascienden lo documentado e institucionalizado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Incluso antes de la implementación de la Cátedra de la Paz, las escuelas rurales ya venían creando formas propias de resistencia y educación en contextos de violencia, mediante estrategias pedagógicas basadas en la acogida, la flexibilidad y la reconciliación.

En este sentido, el currículo de paz no puede reducirse a los lineamientos oficiales, sino que debe comprenderse como una producción cultural viva que emerge en las interacciones cotidianas, en la resignificación de experiencias y en la transformación de los imaginarios sobre el Otro. Los usos, apropiaciones y desvíos frente a lo impuesto revelan que los docentes no solo responden a directrices externas, sino que articulan sus prácticas con las realidades del territorio y las necesidades de sus comunidades.

Desde esta perspectiva, las narrativas docentes permiten reconocer la diversidad de mundos culturales sin que ello implique exclusión, promoviendo el diálogo y cuestionando las lógicas de discriminación que sustentan jerarquías. Así, el currículo presenta un carácter emancipador que abre nuevas posibilidades de convivencia, aprendizaje y construcción de paz en América Latina.

Acogerse en lo colectivo ofrecer nuevas oportunidades y encontrarse con el Otro son formas pequeñas, pero profundamente potentes, de construir paz. Estas prácticas que emergen en las escuelas pueden parecer mínimas o no tener explícitamente el propósito de generar paz, pero en su devenir abren posibilidades reales para ello. Estas decisiones, gestos y vínculos no son neutros ni espontáneos: están atravesados por la micropolítica del cotidiano escolar, donde cada interacción se convierte en un espacio de negociación, resistencia o alianza.

En este entramado, el poder circula de manera difusa, se disputa en lo pequeño —en una conversación en el pasillo, en la forma de organizar una reunión, en el modo de acompañar a un estudiante— y da a ver cómo las subjetividades, los afectos y los intereses configuran una trama política que da forma a lo educativo. Así, la paz se construye no solo desde grandes discursos, sino desde las prácticas micropolíticas que, día a día, sostienen y transforman la vida escolar.

Por último, esta aproximación a la experiencia cultural situada en la educación rural colombiana nos permite comprender la micropolítica del cotidiano escolar como un entramado de relaciones, decisiones y resistencias que se gestan en lo más minucioso de la vida educativa. Al percibir cómo se disputan sentidos, se construyen vínculos y se ejercen formas de poder en este contexto específico, emergen elementos clave para entender la micropolítica como una dimensión viva y situada. Esta percepción no solo revela las particularidades del contexto colombiano, sino que actúa como una provocación para pensar la micropolítica en otros escenarios latinoamericanos, reconociendo que cada escuela, desde su cultura local, produce saberes y tensiones que merecen ser comprendidos como parte de una política educativa en movimiento.

Referencias bibliográficas

- Carvalho, J. M. (2019). Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. *Educação Temática Digital*, 21(1), 47–62. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650819>
- Comisión de la Verdad. (2022a). *Hay futuro si hay verdad: Informe final de la Comisión de la Verdad de Colombia*. <https://www.comisiondelaverdad.co>
- Comisión de la Verdad. (2022b). *Convocatoria a la paz grande*. https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-08/IF_CONVOCATORIA-A-LA-PAZ-GRANDE_DIGITAL_2022.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Diario Oficial No. 49.001.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Ferraço, C. E., Silva Soares, M. da C., & Alves, N. (2018). *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação*. EdUERJ.
- García, A. (2015). Currículo: Sobre sentidos e produções cotidianas. En *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade* (Vol. 1, pp. 289–304). Vozes.
- García, A., & Rodrigues, A. (2019). Existir é ordinário: Mapas de resistências nos currículos e na docência. *Educação & Realidade*, 44(3), 1–20. <https://doi.org/10.1590/2175-623684915>
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *El currículo en el sistema educativo colombiano*. Gobierno de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162264.html>
- Prado, G. do V. T., Soligo, R., & Simas, V. F. (2014). Pesquisa narrativa em três dimensões. En *Anais do VI CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica: Modos de viver, narrar e guardar* (pp. 1–13).
- Ribeiro, T., Souza, R. de, & Sampaio, C. S. (Orgs.). (2018). *Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não? Ayvu*.
- Skliar, C. (2021, 26 de octubre). *La educación inclusiva como recomienzo* [Video]. YouTube.

Fecha de recepción: 30-9-2025

Fecha de aceptación: 15-12-2025



Democracia como exercício ético-político nos cotidianos escolares: considerações investigativas em um grupo de pesquisa numa universidade comunitária

La democracia como ejercicio ético-político en la vida escolar cotidiana: consideraciones investigativas en un grupo de investigación de una universidad comunitaria

Democracy as an Ethical-Political Exercise in Everyday School Life: Investigative Considerations in a Research Group at a Community University

BARCHI, Rodrigo¹, VÍGARI, Michele Padilla Pedroso², CALDEIRA, Uratã Alves³, COSTA, Davi Fernandes⁴ y BASTIDA, Erica Monteiro Nunes⁵

Barchi, R., Vigari, M. P. P., Caldeira, U. A., Costa, D.F. y Bastida, E. M. N. (2026). Democracia como exercício ético-político nos cotidianos escolares: considerações investigativas em um grupo de pesquisa numa universidade comunitária. *RELAPAE*, (24), pp. 30-42.

Resumo

O presente artigo busca apresentar o trabalho realizado por um grupo de pesquisas de um programa de pós-graduação em educação, de uma universidade comunitária sediada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, no Brasil, cujos projetos entrelaçam as temáticas da democracia, da educação ambiental e dos estudos nos cotidianos escolares. O grupo, instituído há pouco menos de três anos, tem como intenção compreender as manifestações e sentidos da democracia nos cotidianos escolares, entendendo-a tanto na perspectiva de regime de governo e gestão escolar, ora representativo, ora participativo, quanto como exercício ético e político na vida diária das escolas, na participação direta incessante, em colaboração ou resistência às práticas gestoras. Neste sentido este texto é dividido em três partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, trazemos o processo de instauração do grupo, tributário conceitual e metodologicamente de equipes investigativas anteriores no mesmo programa, e as perspectivas e estudos dos cotidianos escolares nas quais os trabalhos são debatidos e construídos. A seção seguinte apresenta as bases teóricas e conceituais no âmbito da democracia, especialmente na dimensão radical, no pensamento de pensadores/as contrários à separação entre Estado e sociedade civil, na qual as pesquisas sobre o tema estão sendo potencializadas nas micropolíticas dos cotidianos escolares. Na última parte, trazemos o entrelaçamento e a contextualização de quatro pesquisas de doutorado, e sua vinculação ao projeto de pesquisa do grupo, de modo que, a partir de seus interesses e intenções, cada uma delas evidencia as tensões existentes nos cotidianos escolares das escolas públicas brasileiras, nos processos atuais de avanço dos autoritarismos e pequenas tiranias, e as consequentes recusas e desobediências diárias, constituintes das formas democráticas participativas e em assembleia das tomadas de decisões.

Palavras-chave: Cotidianos Escolares, Democracia, Radicalidade, Pesquisa em Educação, Resistência

Resumen

El presente artículo pretende presentar el trabajo realizado por un grupo de investigación de un programa de posgrado en educación, de una universidad comunitaria con sede en una ciudad del estado de São Paulo, en Brasil, cuyos proyectos entrelazan los temas de la democracia, la educación ambiental y los estudios en la vida cotidiana escolar. El grupo, creado hace poco menos de tres años, tiene como objetivo comprender las manifestaciones y los significados de la democracia en la vida cotidiana de las escuelas, entendiéndola tanto desde la perspectiva del régimen de gobierno y la gestión escolar, a veces representativa, a veces participativa, como desde el punto de vista del ejercicio ético y

¹ Universidade de Sorocaba, Brasil / rodrigo.barchi@prof.uniso.br / <https://orcid.org/0000-0001-9198-1382>

² Universidade de Sorocaba, Brasil / prof.michelevigari@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1541-5666>

³ Universidade de Sorocaba, Brasil / 2015urata@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8550-7916>

⁴ Universidade de Sorocaba, Brasil / davifernandescosta@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2849-858X>

⁵ Universidade de Sorocaba, Brasil / eri_nunes@yahoo.com.br / <https://orcid.org/0009-0008-4768-1399>

político en la vida cotidiana de las escuelas, en la participación directa incesante, en la colaboración o la resistencia a las prácticas de gestión. En este sentido, este texto se divide en tres partes, además de la introducción y las consideraciones finales. En la primera, presentamos el proceso de creación del grupo, que se basa conceptual y metodológicamente en equipos de investigación anteriores del mismo programa, y las perspectivas y estudios de la vida cotidiana escolar en los que se debaten y elaboran los trabajos. La siguiente sección presenta las bases teóricas y conceptuales en el ámbito de la democracia, especialmente en su dimensión radical, en el pensamiento de pensadores contrarios a la separación entre Estado y sociedad civil, en el que las investigaciones sobre el tema se están potenciando en las micropolíticas de la vida cotidiana escolar. En la última parte, presentamos el entrelazamiento y la contextualización de cuatro investigaciones de doctorado, y su vinculación con el proyecto de investigación del grupo, de modo que, a partir de sus intereses e intenciones, cada una de ellas pone de manifiesto las tensiones existentes en la vida cotidiana de las escuelas públicas brasileñas, en los actuales procesos de avance de los autoritarismos y las pequeñas tiranías, y las consiguientes negativas y desobediencias diarias, constitutivas de las formas democráticas participativas y asamblearias de la toma de decisiones.

Palabras Clave: Cotidianos escolares, democracia, radicalidad, investigación en educación, resistencia.

Abstract

This article seeks to present the work carried out by a research group from a graduate program in education at a community university based in a city of the state of São Paulo, Brazil, whose projects intertwine the themes of democracy, environmental education, and studies in everyday school life. The group, established just under three years ago, aims to understand the manifestations and meanings of democracy in everyday school life, understanding it both from the perspective of school governance and management, sometimes representative, sometimes participatory, and as an ethical and political exercise in the daily life of schools, in direct and incessant participation, in collaboration with or resistance to management practices. In this sense, this text is divided into three parts, in addition to the introduction and final considerations. In the first part, we present the process of establishing the group, which is conceptually and methodologically based on previous research teams in the same program, and the perspectives and studies of everyday school life in which the work is discussed and constructed. The following section presents the theoretical and conceptual bases in the field of democracy, especially in its radical dimension, in the thinking of thinkers opposed to the separation between the state and civil society, in which research on the topic is being enhanced in the micro-politics of everyday school life. In the last part, we bring together and contextualize four doctoral research projects and their connection to the group's research project, so that, based on their interests and intentions, each one highlights the tensions that exist in the daily lives of Brazilian public schools, in the current processes of advancing authoritarianism and petty tyranny, and the resulting daily refusals and acts of disobedience, which constitute participatory and assembly-based forms of democratic decision-making.

Keywords: School Life, Democracy, Radicalism, Educational Research, Resistance

Introdução

Este artigo é um relato de experiência em andamento, que visa apresentar algumas considerações sobre as atividades investigativas, desenvolvidas em um grupo de estudos e pesquisas sobre os cotidianos escolares, e suas interconexões com o campo da ecologia política e da educação ambiental. A intensão é desvelar as práticas democráticas desenroladas nos *espaçostempos* de escolas das regiões das cidades de Sorocaba e São Paulo, ambas no estado de São Paulo, Brasil.

Buscaremos, aqui, trazer não somente os trabalhos desenvolvidos pelas/os pesquisadoras e pesquisadores, nas pesquisas de construção de tese de doutorado, mas também as discussões que o grupo desenvolveu, nos últimos cinco semestres, na construção do referencial teórico de suporte na interpretação e compreensão das informações e dados coletados nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares. Visamos, neste sentido, tentar desvelar que movimentos políticos desenrolados no interior das escolas podem ser considerados como democráticos ou como intenções de autoritarismo e concentração de força.

Para além da apresentação das atividades, esse artigo visa discutir o modo como a noção de democracia as atravessa e as costura, no sentido do desvelamento das práticas cotidianas escolares que, ao serem resistentes, combativas e produtoras de outras relações éticas e políticas nos *espaçostempos* da escola, criam e inventam democracias radicais. As quais, por sua vez, ao se recusarem a serem compreendidas como regimes de governos, se propõe como exercícios de coletividade autônoma em constante e simultâneo processo dispositivo de luta e afetividade.

O artigo se divide em três partes, sendo que a primeira busca desenvolver as bases teórico-metodológicas no campo dos cotidianos escolares, que vêm sendo estudadas pelo grupo desde sua criação, em abril de 2023, especialmente aquelas discutidas nas reuniões quinzenais e utilizadas pelas/os mestrandas/os e doutorandas/os em suas investigações. Traremos as leituras coletivas realizadas não somente dos textos sobre os estudos nos/dos/com os cotidianos – em autores e autoras como Michel de Certeau, José Machado Pais, Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, Janete Carvalho, entre outros – mas também o debate teórico sobre a presença da governamentalidade neoliberal na vida diária dos *espaçostempos* escolares, em especial, na obra de Michel Foucault, Pierre Dardot e Christian Laval.

A segunda parte visa apresentar o conceito de democracia como ferramenta interpretativa da micropolítica cotidiana escolar, pensando-a mais como exercício ético-político do que como regime de governança ou gestão. Neste sentido, a noção de democracia radical em pensadores como Antonio Negri, Andityias Mattos, Jean Tible e Paulo Freire, é utilizada como potencializadora para pensar as práticas de resistência e luta política no enfrentamento aos exercícios de tiranias e despotismos no âmbito do espaço escolar. Aqui, visamos entender como as articulações de sujeitos nos cotidianos escolares não somente buscam garantir que direitos e garantias não se percam, mas também como poderes constituintes, em microescalas, impeçam cristalizações de forças nesses espaços tempos.

Por último, trazemos quatro pesquisas de doutorado no âmbito desse grupo, ainda em andamento, que se apropriaram da noção de democracia radical como resistência e luta cotidiana, para trazer à tona as práticas de desobediência à tirania, a exposição as contradições do neoliberalismo na escola, os processos de sucateamento do espaço público, e a militância de professoras/mães para garantir a permanência dos/as filhos com deficiência no espaço escolar.

Reforçamos que a proposta visa interpretar a democracia como exercício múltiplo de poder constituinte, luta política e resistência em desobediência nos cotidianos escolares, e não somente como forjadora dos sujeitos e coletividades nas escolas. Sugere-se compreender a democracia como estratégia para garantir que a política escolar, para se entender como democrática, não se pauta somente na garantia de participação de todos, mas, principalmente, como espaço aberto de encontros e forças potencializadoras de outras formas de existência e convívio educativo. É nesse sentido que o presente texto busca contribuir ao campo dos cotidianos escolares, interpretando a democracia como elemento e ferramenta constituinte da vida escolar, e não somente consequência de práticas políticas em esferas superiores.

Cotidianos escolares

A Universidade de Sorocaba (UNISO), é uma universidade comunitária sediada na cidade de Sorocaba, no Estado de São Paulo, Brasil, que, de acordo com a Constituição brasileira, é gerida pela sociedade civil e tudo o que é criado e produzido por ela, volta a si própria. Foi criada em 1994, tendo como embrião a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Sorocaba, a qual, fundada em 1951, é uma das primeiras do interior do país. Foi na UNISO também onde se criou o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação da região de Sorocaba, em 1996, no qual o Grupo de

Pesquisas em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares (GEDECE) está estabelecido desde 2023. Ele se espalha na esteira de dois grupos anteriores – Perspectivas Ecologistas em Educação, que durou de 1998 a 2022, e Ritmos de Pensamento, que existiu entre 2014 e 2021 – que tinham nos cotidianos escolares seus focos principais de estudo, entre os diálogos com a educação ambiental (Reigota, 2010), a arte e a cultura (Romaguera et al, 2021).

O GEDECE, por sua vez, além de levar em consideração os diálogos dos cotidianos escolares com educação ambiental, a cultura e as artes, tem como enfoque o levantamento das manifestações democráticas nos *espaçotempos*⁶ das escolas, numa perspectiva não necessariamente focada na governança e/ou gestão escolar por parte de direções e coordenações, mas o inverso. Ou seja, nas práticas reivindicativas, dissonantes e disjuntivas por parte de membros da comunidade escolar, conforme veremos na seção seguinte.

Devido à pandemia, as reuniões dos Grupos de Estudos, após a pandemia, passaram a ser online, através da plataforma *Teams*, e ao iniciar suas atividades, o GEDECE também se deu nesse formato. As reuniões quinzenais envolvem mestrandos/as, doutorandos/as, alunos/as do programa de Iniciação Científica Voluntária (PROVIC-UNISO), professores, coordenadores e diretores das redes públicas municipal e estadual de educação, convidados a partir de seus interesses profissionais e acadêmicos, na temática da interface entre ecologia política, democracia e cotidianos escolares. Atualmente, segundo semestre de 2025, o grupo conta com aproximadamente 20 integrantes em suas reuniões.

No primeiro semestre de 2023, o grupo iniciou suas atividades em meados de abril, com a leitura de alguns artigos de introdução à noção de cotidianos escolares, visto que a maior parte de seus integrantes estava vinculada aos grupos de práticas educativas e formação de professores, que não eram necessariamente o foco de interesse da pesquisa das/os estudantes e pesquisadoras/es. Foram feitas leituras e discussões de alguns textos que consolidaram o campo dos cotidianos escolares no Brasil, no último quarto de século, como os de Nilda Alves (2001; 2003; 2007), e suas parcerias com Inês Barbosa de Oliveira (Alves; Oliveira, 2004) e Regina Leite Garcia (Alves; Garcia, 2002); além dos textos da própria Inês Barbosa de Oliveira (2016) e Carlos Eduardo Ferrazo (2007).

De agosto de 2023 a junho de 2024, o foco foi a noção de cotidiano, especialmente em referências básicas em sociologia, etnografia e história, que por sua vez, pautaram os textos discutidos no semestre anterior, de modo que a apropriação do cotidiano como ferramenta e método da pesquisa em educação escolar, fosse devidamente concretizado pelas pesquisas, especialmente as de doutorado. Foram lidas as obras de José de Souza Martins (2014), Agnes Heller (1972), José Machado Pais (2002) e por fim, a obra de Michel de Certeau. (1994).

Especialmente após o debate sobre a obra de Certeau - no que tangia o embate que trava com Michel Foucault ao redor das noções de estratégias e táticas- estando as noções ao redor de cotidiano devidamente estabelecidas perante o grupo, o mesmo decidiu indicar a necessidade do estudo ao redor das formas de poder, do exercício e regime governamental, e da economia política. Isso para traçar e cartografar tanto as influências e presenças dos métodos de dominação e exploração nos cotidianos escolares, quanto para compreender a sua indomabilidade perante o assédio das práticas de exploração, hierarquização e exclusão em seu âmbito.

Nesse sentido, para o segundo semestre de 2024, foi decidido que a obra a ser discutida seria o curso ministrado por Michel Foucault no College de France, traduzido e publicado no Brasil como “Segurança, Território, População”, na qual, em sua interpretação sobre os exercícios de poder governamental, Foucault (2008a) amplia o debate ao redor da noção de biopolítica que havia iniciado no curso de 1976 (Foucault, 1999), e que iria culminar, justamente, no “Nascimento da Biopolítica” (Foucault, 2008b). Nesta, o pensador francês, nas aulas de 1979, destrincha detalhadamente o neoliberalismo que pauta a governamentalidade, que hoje se apresenta com toda a intensidade na sociedade e, conseqüentemente, nos cotidianos escolares brasileiros.

A proposta, portanto, era entender, a partir da leitura dos cursos de 1978 e 1979, como o neoliberalismo está presente e pauta a agenda de gestão política e econômica escolar na atualidade. No primeiro curso, entender a governança da população. No segundo, entender a ação do capitalismo neoliberal nas estratégias governamentais, no âmbito da mudança curricular, no tempo escolar, no espaço físico, nas relações de poder no ambiente escolar, e nas próprias produções de sentido – ou suas ausências (Reigota, 2021) – nos discursos e conversas cotidianas.

⁶ Como lembra Campos (2020), Nilda Alves e os estudos nos/dos/com os cotidianos escolares no Brasil, vem utilizando a aglutinação de palavras que foram separadas na dicotomização da ciência moderna, ou que muitas vezes entoam sentidos antagônicos quando grifadas disjuntivamente.

Ao final de 2024, o grupo decide realizar mudanças na dinâmica dos encontros, e nas próprias leituras. Para os primeiros semestres dos anos letivos, sugere-se a discussão sobre cotidianos escolares e métodos de pesquisa para dar conta das especificidades do campo, e para os segundos semestres, a leitura teórica da questão relativa à política, à sociedade e à conceituação teórica do mundo contemporâneo. E, nessa toada, foi decidida uma mudança para a discussão sobre o neoliberalismo. Dada a necessidade de uma atualização sobre o capitalismo selvagem contemporâneo, ao invés da leitura do texto de Foucault, foi solicitada a discussão sobre a obra de Pierre Dardot e Christian Laval (2016), sobre a história e perspectiva teórico e política do neoliberalismo. A qual está sendo discutida na segunda metade de 2025, momento em que este texto está foi escrito.

Para o debate, assimilação e compreensão sobre os estudos nos cotidianos escolares e as possibilidades investigativas nos/dos/com os mesmos, a dinâmica foi chamar as teóricas e teóricos para conversar com o grupo, em suas reuniões online/remotas. De março a junho de 2025, o grupo recebeu a visita de Nilda Alves, da UERJ, e de Andreia Ramos e Soler Gonzalez, da UFES, para conversar sobre os cotidianos; de Paula Henning, da FURG e Silvio Gallo, da Unicamp, para compor os aspectos teóricos e a presença das filosofias da diferença nos estudos dos cotidianos; de Thiago Correia, da UFTM, para propor as narrativas ficcionais e a fenomenologia, para a escrita das dissertações e teses; as/os colegas mexicanos Lorena Córdova e Abrahám Nahon, da Universidade Autônoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), para o diálogo entre Cultura, Arte e Educação; e o professor da Universidade Autônoma da Cidade do México (UACM), Miguel Angel Ortega, para propor a radicalidade da Educação Ambiental como exercício de resistência contra os ecocídios.

Os estudos nos/dos/com os cotidianos escolares, no âmbito do GEDECE, portanto, vem assumindo uma radicalidade política, social e cultural, que percebe a indiscernível relação entre o que ocorre nos microespaços do cotidiano escolar, e as tomadas de decisão, simultâneas e recíprocas, das gestões estatais e da esfera corporativa privada. Nas reuniões, a sensação de desamparo, de imobilidade, de violento assédio às liberdades de cátedra, e de desmoronamento da estrutura escolar, é ampla, nítida e crescente. Além do fato das decisões tomadas por parte dos poderes Executivo e Legislativo brasileiros serem de cada vez maior sucateamento e perseguição às educadoras e educadores.

A democracia, nas macroesferas do poder constituído, parece cada vez mais estrangulada e opaca. Um exemplo, é que na mesma semana na qual este texto foi construído, a Câmara dos Deputados no Brasil decidiu aprovar, por larga maioria de votos, o Projeto de Emenda Constitucional que blinda membros do poder legislativo de serem investigados e intimados pelo poder judiciário, garantindo ampla possibilidade de impunidade e corrupção. Apesar do texto ter sido barrado no Senado, devido às imensas pressões populares, a necessidade de vigilância, perante o assalto à esfera pública, acaba por ocupar espaços de decisões devidamente voltadas às reivindicações populares, no que diz respeito à diminuição da desigualdade, e da promoção de justiça social.

Neste sentido, como a democracia pode ser capaz de resolver as demandas e diminuir a sensação de insegurança e paralisia forçada, por parte das educadoras e educadores, sendo que é justamente a partir das eleições e da democracia representativa, que o cotidiano escolar, por parte das educadoras e educadores, torna-se cada vez mais insalubre e infernal? A democracia é incapaz de resolver? Ela foi cooptada pela minoria interessada exclusivamente no aumento de suas riquezas? Foi fraudada e destruída? Ou há outras democracias?

Democracias radicais

A noção de democracia que pauta as discussões e pesquisas no âmbito do GEDECE não se restringe aos regimes de governos e/ou de maior ou menor intensidade da mesma, no que diz respeito ao seu escopo representativo, participativo ou mesmo “representativo-participativo”. Sob a égide de um Estado tutelador e separado da sociedade civil, como na crítica à Hegel (Marx, 2013) e nos textos da Comuna de Paris, Marx (2011) já chamava a atenção para essa questão. Não que a democracia estatal nas oligarquias liberais contemporâneas não possa ser caracterizada e entendida como tal, mas a proposta o pensar democracia nos cotidianos escolares parte, na perspectiva de Hardt (1996), de uma radicalidade pautada pelas relações constituídas por aqueles que vem de baixo, num processo de desmoronamento das relações verticais e hierarquizadas.

Uma política prática de corpos sociais libera as forças imanentes das estruturas de formas pré-determinadas, para descobrir seus próprios fins, inventar a sua própria constituição. Mais uma vez, descobrimos que a produtividade do ser social corresponde à sua produtibilidade. A sociedade horizontal é o lugar aberto que alimenta a criação e a

composição prática, tanto quanto a destruição e a decomposição. O modelo dessa constituição é a assembleia absoluta e igual de todo o plano imanente? A democracia, como Espinosa gosta de assinalar, é a forma absoluta de governo. (Hardt, 1996, p. 183-184)

Na interpretação da crítica da filosofia deleuziana e sua carga espinosista, Hardt pauta o debate político na intensa recusa à representação que o pensamento político do filósofo francês, a partir da interrogação ao próprio Espinosa, à Bergson e a Nietzsche, realiza à tradição hobbesiana, rousseauiana e hegeliana sobre a unificação do político em torno do Estado. A recusa à identidade e ao *telos*, na perspectiva deleuziana, e a utilização que Hardt faz na construção do que chama de democracia radical, é justamente na resistência que a “multiplicidade da organização” e os “agenciamentos de potência” impõem à ordem e ao poder constituído.

O movimento proposto por Hardt, no que diz respeito à democracia como movimento incessante de uma multiplicidade indomada, irredutível à identidade e de infinita *potentia*, se articula tanto com o poder constituinte da *multitude* espinosista – na qual o direito civil é o direito de natureza exercido a partir do *conatus* (perseverança na existência) do sujeito individual e coletivo – em constante conexão e articulação, quanto na própria interpretação que Antonio Negri (2002) realiza de Espinosa e Marx, ao sugerir a própria democracia como o poder constituinte.

Não um poder constituinte que se coloca como o processo e ou o caminho para o estabelecimento do poder constituído e consequente Constituição, mas como o outro em recusa, em resistência e irreconciliável unificação. Em outras palavras, na perspectiva que Hardt desenvolve a partir de Deleuze e que Antonio Negri propõe – a partir do filósofo holandês e do pensador alemão na caracterização de movimentos constituintes na modernidade – a democracia como o poder constituinte irredutível ao Estado e ao poder constituído, a mesma só pode ser considerada como o processo de constante enfrentamento, resistência, desobediência e estranhamento ao – sempre – barbaricamente instituído.

A democracia, como poder constituinte, na sugestão de Negri, não pode ser entendida como só o negativo, que recusa por ontologia do ser rebelde e insubmisso, e que a todo custo, mesmo no escopo das democracias governamentais representativo-participativas, precisa ser debelado e combatido, com o risco de trazer à tona o autoritarismo. Mas sim, um negativo que carrega em si um afirmativo outro, como, por exemplo, na Comuna de Paris. Aliás, há todo o cuidado, principalmente para Hardt e Negri (2018), em não confundir qualquer movimento de massa contra o poder com democracia ou poder constituinte. Visto que, em boa parte, muitas dessas turbas têm como única e exclusiva intenção o estabelecimento de ditaduras e a adoração às lideranças carismático-populistas.

O que caracteriza as multidões democráticas são, em grande parte, o exercício ético-político de deparar-se frente ao outro, em toda sua diferença e singularidade, e a criação de agires em comum, ao mesmo tempo em que buscam potencializar e enaltecer a própria distinção em relação ao outro. Multidão/*multitudo* não são massas uniformizadas sob um canto único em defesa de bandeira identitária ou messias coroados, mas mosaicos ininterruptos de cores, sons, vibrações e anseios, do embate ao poder constituído, apagador das diferenças e das multiplicidades. Neste sentido, somente singularidade potentes e autônomas, conseguem se conectar às outras em comum, na construção de forças coletivas de revolta e insubmissão.

A multidão em diferença infinita, num processo de brutal recusa ao uno, ao idêntico e ao fatalismo destino dado por uma essência humana criada pelas invenções modelares da filosofia platônica, numa força constituinte que não se ajoelha nunca a acordos tecidos para a constituição que impede sua força, é o que Negri (2002, 2016) sugere, em Espinosa e Marx como a democracia radical, ininterrupta e incessante. Ao invés de uma tradição burguesa, na qual o poder constituído é o *telos* para o qual é necessário se dar todo o direcionamento da potência do poder constituinte – na transformação da democracia constituinte e participativa da multidão em democracia representativa no Estado, na lei e na soberania – e seu consequente apagamento, a proposta da radicalidade democrática nos marxismos dissidentes e no comunismo negriano (Altamira, 2008), é justamente o impedimento da submissão da imanência do poder constituinte para a transcendência estatal e soberana.

Esse comunismo “rechaça toda estrutura, todo partido em que as revoluções moleculares e o antagonismo sejam subordinados para fins molares” (Altamira, 2008, p. 446), e recusa qualquer mediação estatal ou financeira nas relações éticas, políticas, econômicas e culturais entre os indivíduos e coletividades. Não uma democracia limitada, restrita à representação e mediada por agentes fora do corpo da multidão, mas radicalmente absoluta. Na qual qualquer

legitimação sobre o apagamento das diferenças sob o argumento de pacificação, ordenamento e defesa dos interesses de um “bem maior e para a maioria” seja exposta e enfrentada em sua face mais barbária, tirânica e despótica.

Nessa perspectiva, ainda, Matos e Souza (2017; 2021), em uma dimensão que, para além de uma perspectiva de comunismo ininterrupto, sugerida por Negri e Guattari (1999), trazida à tona por Altamira (2008), atrelada ao desejo e escopo da ação multitudinária (Negri e Hardt, 2005, 2018), é anárquica, e que não somente se desenrola como um poder constituinte mas, simultaneamente, é desinstituinte. Ou seja, nas práticas de um exercício político antagônico e resistente ao poder constituído, necessariamente também exerce uma prática de destituição ao da soberania protetora dos privilégios garantidos aos detentores do poder de força, violência e autoridade legal.

El deseo de libertad se traduce, ya no en la dialéctica entre poder constituyente y poder constituido, sino en la relación horizontal entre poder desinstituyente y poder constituyente permanente. Si bien el proceso histórico de afirmación del derecho occidental se fundó en la violencia apropiadora y jerarquizante, algo que es incontestable, no existe motivo alguno para afirmar que siempre será así y que toda productividad lleva consigo el signo de ese arjé. (Matos; Souza, 2021, p. 16)

A deslegitimação do Estado, na proposta de Matos e Souza – e também na perspectiva de Matos (2022), com a noção de an-arquia como recusa do Estado como proprietário da *arkhé*, que lhe daria o direito à tutela social – através da desapropriação do direito natural de comando e controle da população – é também – e pensando num Marx radical e anárquico, plenamente contra o Estado (Rubel, 2012; Pogresbinchi, 2009; Tible, 2020) e propositor de uma ditadura do proletariado brutalmente radical e contra o Estado – fazer desmoronar a legitimidade da exclusividade do poder político estatal. Isso, no processo de desobediência, resistência e enfrentamento, ao romper com a noção de luta dialética opositora e evolutiva, entre sociedade civil e Estado, impõe-se o lugar da horizontalidade recíproca e ininterrupta da constante destituição política com a construção de outras sociabilidades na democracia radical do poder constituinte.

Em outras palavras, na perspectiva de radicalidade política – e aqui também evocando Marx (2011), ao observar que na ação dos *communards*, contra o Estado, estava a ditadura do proletariado e a democracia, indissociáveis e em intensidade extrema – de interromper e destruir a separação entre sociedade civil e o Estado, é que está a necessidade de não disjuntar poder desinstituinte e poder constituinte, visto que qualquer resquício das autoridades e hierarquias do Estado capitalista podem ser perigosas na construção das políticas radicais.

Essa noção radical de democracia encontra em Paulo Freire uma íntima estreita ressonância, apesar de, com exceção de Marx, o pensador pernambucano não ter feito, em sua obra, maiores considerações sobre as referências marxistas à democracia na Comuna de Paris, a separação entre sociedade civil e Estado, ou mesmo sobre possibilidades sociais e políticas ao redor de uma democracia anarco-comunista. Mas quando, por exemplo, em “Cartas a Cristina” (Freire, 2013), propõe que a democracia mesma não pode ser ensinada como uma forma modelar e cristalizada de ideia plena, mas sim precisa ser exercida no exercício do ensino e da aprendizagem como prática ética nas relações cotidianas da escola, Freire aponta – sendo esta, inclusive, a aposta epistêmica dos estudos em democracia no GEDECE – uma larga aproximação com a perspectiva radical até aqui exposta.

Isso porque Freire (2013), na recusa de uma noção cristalizada e formal de democracia, denuncia que seu escopo meramente político-eleitoral promove a degradação da participação coletiva e o constante aperfeiçoamento das ações de não somente a negar às pessoas o direito de comer, trabalhar, morar, estudar, ler e ir e vir. Assim como remove o direito das pessoas ao exercício livre da cultura, da economia e da sociabilidade, ao impor um *modus operandi* exclusivo da concorrência, do trabalho alienado e da hierarquização da vida.

Além disso, e na esfera cotidiana das escolas, Freire denuncia que as próprias relações de ensino e aprendizado precisam, numa perspectiva democrática e antiautoritária, minuciosamente serem construídas também para que não se caia naquilo que chamou de licenciabilidade. A qual, por sua vez, torna-se um impeditivo ao exercício democrático, pois impede o diálogo e a troca de saberes, já que deixa o compromisso e a responsabilidade de lado, ao dar ao “grupo licenciado” uma liberdade que ao invés de se tornar luta coletiva, transforma-se em competição barbária e derrocada da relação horizontal ético-política entre os indivíduos.

Não quero dizer que a autoridade que confronta a situação em que a liberdade se recusa a assumir o limite necessário a ela cruze os braços e deixe que as coisas fiquem como estão. Essa capitulação da autoridade a torna licenciosa e, dessa forma, anulando-se como autoridade, em nada contribui para a autenticidade da liberdade. O exercício democrático se sacrifica nessa distorção da relação autoridade-liberdade. (Freire, 2013, p. 239)

É no sentido de uma democracia que se ensina praticando, é que Freire busca justamente caminhar na linha tênue entre autoritarismo e licenciosidade. Propõe a liberdade democrática como prática ética, visto que exige a presença e o diálogo direto com outro, e também como exercício político, visto que somente na construção em comum de intenções de transformação, é que a coletividade consegue se fazer força perante regimes, gestões e condições autoritárias e despóticas.

Em outras palavras, a democracia, como *agirpensar* autoridade e liberdade, em comunalidade, parceria, conexão e tessitura, são justamente a desobediência e a recusa à tirania do uno, do individual do mau egoísmo⁷ e de autocracias. Essas últimas, possibilitadas somente quando enaltecem e propagam os interesses individuais que serão atendidos sob a renúncia da liberdade, em nome do autoritarismo. Ao ser exercício junto ao outro, a democracia radical freireana se alinha às perspectivas radicais dos marxismos heterodoxos dissidentes de Negri, Tible, Progresbinchi e Rubel, discutidos anteriormente, e recusa a representação e a “carta branca” na tomada de decisões.

Desobediências, resistências e presenças

Sendo assim, quando se propõe estudar a democracia nos cotidianos escolares, a intenção do GEDECE não é investigar somente – pensando freireanamente – o tom, a forma e a intensidade na democracia presente no currículo e na fala das professoras e dos professores. Mas, principalmente, como a democracia é exercida e pensada para além dos modos de como é dita e ensinada como o direito ao voto e às outras práticas de participação da sociedade civil junto ao Estado. Ou seja, a proposta é compreender a construção dos exercícios coletivos de reivindicação, recusa, desobediência e resistência às práticas autoritárias nos cotidianos escolares. Seja como luta aos microfascismos nos *espaçotempos* escolares, seja como a própria comunidade escolar se mobiliza em lutas coletivas contra despotismos de gestões estatais ou assédios de corporações privadas a estes coletivos, dada a ausência cada vez maior do Estado em gestões neoliberais.

Ao mesmo tempo em que apresentamos cada uma das investigações em andamento, em suas intenções específicas de desvelar os cotidianos escolares, trazemos aqui, como exercício de interpretação e compreensão coletiva do grupo, alguns destaques, acontecimentos e elementos marcadamente compostos de recusa, resistência, embate e construção de modos outros de relacionamento ético-político, constituintes, autônomos e ininterruptos.

Neste sentido, a primeira das quatro pesquisas no âmbito de doutorado que visam auxiliar neste diagnóstico, desenvolvida desde 2023, visa compreender a presença e a influência do neoliberalismo nos cotidianos escolares de creches, e seu impacto no processo de inclusão de crianças com deficiência de educação infantil. Em especial, buscando interpretar o quanto essa presença de uma perspectiva brutal de capitalização da vida forja a subjetividade docente.

Construída metodologicamente no escopo do método cartográfico (Passos, Kastrup, Escossia, 2009; Kastrup; Passos, 2013), a partir da trajetória de uma professora imersa nesses cotidianos, observa-se até agora, um largo movimento de sucateamento do espaço público. Isso perante as condições cada vez mais precárias dos espaços públicos, não estando as creches isentas dessa derrocada, e do estabelecimento de uma cultura moral da individualidade e da competitividade.

Em relação à democracia, esse processo, além de inviabilizar cada vez mais o *espaçotempo* público como dispositivo de práticas coletivas e em comum, também impede o avanço de uma cultura de trocas dialógicas. A qual, como prática ético-política, seria capaz de fazer os indivíduos compreenderem que a resolução de questões decisórias precisa passar pela ação democrática de integração de singularidades múltiplas. Em outras palavras, ao destruir o sentido coletivo participativo do espaço público, em nome da individualização e competitividade dos interesses individuais, o avanço da

⁷ Aqui nos aproveitamos da sugestão de Onfray (1999) entre o bom hedonismo, dos atendimentos à uma vida prazerosa compartilhada, e o mau egoísmo, do atendimento aos anseios de um em detrimento das multidões e dos explorados.

lógica neoliberal nas creches é um catalisador do autoritarismo e da destruição da potência democrática dos cotidianos escolares.

Portanto, aqui a democracia se apresenta e se cria como recusa, indignação e revolta, a partir do momento em que caracteriza movimentos autoritários do capital neoliberal, que aparentemente são travestidos de naturais e transcendentais. A pesquisa e o relato dessa destruição dos *espaçotempos* coletivos, além da narração de histórias de resistência de educadoras e funcionárias ao autoritarismo na gestão pública, mostra-se já como democracia em sua radicalidade.

A segunda pesquisa, também desenvolvida desde 2023, busca entender, a partir de conversas e entrevistas com gestores da educação pública municipal de Sorocaba, os enredamentos no exercício cotidiano de dirigir escolas, perante o avanço da lógica neoliberal, cuja intenção, na depreciação dos *espaçotempos* públicos e coletivos, é fazer com que a gestão se pautem em tornar as escolas em espaços de eficiência financeira e máquina de resultados avaliativos.

Algumas das indagações, que no decorrer dessa investigação estão se desvelando, é o quanto, ao equiparar as escolas, em sua administração, às corporações empresariais preocupadas exclusivamente com resultados, os novos modos de gestão escolar não somente esfacelam e desrespeitam os princípios da gestão democrática, estabelecidos na legislação federal. Assim como compreender a geração e proliferação de um gigantesco mal-estar – quando não, graves problemas psicoemocionais – entre diretoras e diretores que, ao se constituírem enquanto educadores e gestores educacionais, tem as bases teóricas de sua formação completamente desrespeitadas e desobedecidas pelo avanço do neoliberalismo.

Ao desmontar os princípios democráticos da gestão escolar, em nome da eficiência corporativa financeira e da cobrança por resultados avaliativos, sob o risco de punição e desligamento, não somente a lógica neoliberal vem enfraquecendo o papel do diretor como liderança democrática no ambiente escolar, pensando no papel das lideranças na construção democrática em Hardt e Negri (2018). Mas também legitima a própria escola como lugar privilegiado na construção de uma cultura do assédio ao fracasso de gestões não competitivas.

Aqui, apesar das mesmas indicações ao redor do sucateamento do espaçotempo coletivo da escola, há uma perspectiva que o mal-estar não é somente de docentes, estudantes e familiares, mas também do estrato superior da escola, que é a gestão. A qual muitas vezes, apesar da tentativa constante – e democrática – de garantir o melhor possível o funcionamento da escola como lugar de coletividade e autonomia, enfrenta práticas autoritárias e ditatoriais a partir das tecnoburocracias e do atendimento quase que exclusivo aos resultados classificatórios.

Sob uma perspectiva autoetnográfica (Adams; Bochner: Ellis, 2011; Custer, 2014), na qual o próprio pesquisador ou pesquisadora visam compreender tanto a construção cultural dos espaços no qual estão inseridos/as, quanto os próprios processos de forja pela qual a subjetividade e presença desse pesquisador/a educador/a nos coletivos escolares são simultâneos e recíprocos, são desenvolvidas as duas próximas investigações. Quando permite ao pesquisador e pesquisadora narrar-se, a autoetnografia, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos traz à tona uma série de elementos menores e intersticiais, que são cruciais para compreender o quanto a presença e/ou ausência dos sentidos são construídas e propagadas nesses cotidianos.

Em uma das pesquisas, o conceito de desobediência é a ferramenta para entender as lutas, revoltas e embates cotidianos, por parte da coletividade que se forma nas escolas, perante o avanço do autoritarismo por parte das políticas de administração das instituições escolares da cidade de São Paulo. Esse autoritarismo, também atrelado ao escopo neoliberal na gestão escolar e na intervenção curricular, na capital paulista ganhou um elemento ainda mais bruto, que é o deslocamento de diretoras e diretores das escolas com índices avaliativos com pior resultado. Assim como de gestores/as que fizeram questionamentos aos superiores e à política de educação pública da cidade.

As remoções, os deslocamentos, a pressão e o assédio, como modo de submeter as gestões escolares sob uma rédea rígida, ao mesmo tempo em que acusa as e os gestores de baixo desempenho, mostra-se também como estratégia de dano às possibilidades democráticas no cotidiano escolar. Essa prática não somente desarticula os encadeamentos realizados nos movimentos de tomada de decisão coletiva, como também aponta para a necessidade de impedir a autonomia da comunidade escolar.

Para além do relato dos incômodos vividos pela comunidade a partir da retirada da autonomia da escola, se vê e se relatam as práticas coletivas de resistência e tentativa da manutenção da coletividade como articulação, participação

e movimento de decisão política conjunta. Quando estudantes e educadores/as se entrelaçam e conectam em lutas contra decisões governamentais – pautadas em perseguição e assédio – e a derrocada da autonomia, a democracia como prática de enfrentamento dá um passo adiante ao narrado nas duas pesquisas anteriores.

No entanto, ainda se ampara pelas manifestações individuais de resistência, que estão espalhadas no incômodo em comum. Mas avança ao tornar o incômodo em comum na luta ética, política e social.

Por fim, a última das quatro investigações, visa compreender, em primeiro lugar, o processo de construção das subjetividades de mulheres professoras que, ao se tornarem mães e receberem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista de seus filhos e filhas, passaram a criar redes de apoio e luta pela inclusão dessas e outras crianças nas escolas. E também o inverso, ou seja, de desvelar toda a transformação cultural dos cotidianos escolares, a partir do movimento de mães de crianças autistas que se tornaram professoras. Não somente como estratégia para garantir esse direito à presença dessas crianças na escola, mas também de construir para si, e consigo próprias, formas outras de sobrevivência e resistência.

A autoetnografia, não somente da *mãeprofessora*, pesquisadora do cotidiano escolar e do conjunto de elementos que compõe a paisagem do *espaçotempo* da escola, mas também das redes tecidas pelas outras mães também educadoras, permite – inclusive como prática de resistência, nas palavras de Miranda (2022), contra-hegemônica – entender o quanto a necessidade de um processo de conexão coletiva para garantir a presença das crianças com necessidades especiais na escola, se faz como método irreconciliável à pesquisa. Isso porque traz à tona trajetórias e experiências em comum – ora isoladas, hora em conectividade a outros/as – que ao se entrelaçarem às lutas cotidianas simultâneas às suas, e tornarem recíprocas, dão à democracia, nas micropolíticas do cotidiano escolar, elementos constituintes em diferença e diferenciação.

Ao desvelar as democracias cotidianas que não são interrompidas e/ou garantidas por leis, na realidade mostram que, apesar da garantia jurídica, outras demais lutas precisam estar sempre em constância para que não haja a transformação desses direitos em letra morta, e processos de exclusão das crianças com necessidades especiais – e consequentemente, de suas *mãesprofessoras* – no bojo da própria lei. Em outras palavras, a luta pela garantia de uma escola que atenda às necessidades especiais de cada criança – e não somente a jogue na escola como mais um problema – é poder constituinte constante, visto que também é luta contra os modos de ação do Estado.

A tessitura entre essas quatro pesquisas está no fato delas terem, simultaneamente, partido de incômodos individuais em comum. Que por sua vez, são incômodos de educadores e educadoras que vêm de suas comunidades escolares também incomodadas. As quais estão entrelaçadas a partir de um projeto de pesquisa, no nosso grupo, que tem como intenção investigar justamente os incômodos, manifestos, resistências, recusas, criações e invenções de outras democracias, para além de regimes de governos.

A compreensão das práticas democráticas, micropolíticas e cotidianas, em seus ininterruptos processos de contrariedade ao exercício de apagamento das coletividades, éticas autonomistas e cooperativas, e de promoção do bem comum – em nome do mérito, da competição, do privado e do individual, típicos do neoliberalismo contemporâneo –, narradas por quem também está na resistência e na luta, dão ao campo dos cotidianos escolares elementos, ferramentas, conceitos e categorias interpretativas que visam entendê-los como espaços privilegiados das radicalidades democráticas.

Considerações finais

As quatro investigações de doutorado que apresentamos, discutindo, averiguando e diagnosticando se as lutas nos cotidianos escolares se apresentam como democráticas ou somente como manifestos de fortalecimento do poder constituído na escola, se dão sob o bojo de um projeto de pesquisa que visa averiguar o quanto os exercícios de luta ética e política se aproximam das posições apresentadas, em democracia radical, nos marxistas e anarquistas heterodoxos.

Essas perspectivas das escolas de pensamento socialista libertária e científica, estão veiculadas a um intuito de desvincular o pensamento marxista da ideia de que só a tomada do Estado pode garantir a revolução contra o capital. Como propõe Tible (2020), ao fazer dialogar Marx com Clastres e Kopenawa, esse posicionamento é da recusa em entender o Estado como o catalisador de um projeto e um caminho, que vise livrar a sociedade do capitalismo, visto que só a partir do Estado que este se mantém.

A noção de democracia como poder constituinte e desistituente, que pauta os trabalhos do GEDECE, e que é possível de ser entendida como propagada por todas as dimensões da vida cotidiana – numa radicalidade freireana – social e das escolas, está, em nossa aposta, muito mais atrelada ao que Marx propõe nos textos sobre a ditadura do proletariado fora do Estado, na Comuna de Paris, do que nas interpretações leninistas de que a ditadura se faz no Estado, com automática aprovação popular, sem votação, plebiscito, participação ou assembleia.

E é nesse sentido de uma democracia alastrada por todas as dimensões da vida humana – em conflito com o autoritarismo, despotismo e fascismo espalhado do mesmo modo – que está o exercício político da democracia. Ao se propor como exercício constituinte, a democracia é fenômeno a ser observado não somente no Estado, mas numa sociedade civil que, para além de sua reivindicação ao Estado, também, e especialmente, faz política pra além, fora e contra ele.

Que não se confunda a perspectiva democrática com qualquer ação contra o Estado. Entende-se aqui a democracia como as lutas pelas construções coletivas de autonomia, e de ampla participação e ação nas vidas cotidianas. Movimentos contrários ao Estado, com a intenção de implantar outro tipo de domínio ao mesmo – como movimentos fascistas contra a democracia estatal, em nome de uma tirania e autocracia – não podem ser chamados de democráticos, mas de fascistas.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEDECE, visam entender as manifestações da dimensão da luta cotidiana que não tem como intenção a tomada de poder, seja nas micro ou nas macroesferas cotidianas. A democracia, nas perspectivas dos trabalhos desenvolvidos, é um exercício de resistência, de recusa, de desobediência. Mas não é só o negativo. É também construção radical, intensa e ininterrupta de novas formas de convívio, baseada em redes de solidariedade, fortalecimento mútuo e distribuição crescente de responsabilidade e autonomia.

A inversão democrática e política que estes trabalhos vêm propondo, assim como as leituras e discussões realizadas pelo grupo, não intencionam necessariamente propor pesquisas contributivas para a manutenção e fortalecimento de um certo modo de democracia representativo, limitado e fragilizado pela ampla alienação em relação às questões macropolíticas da sociedade. A intenção é propor a democracia tanto como categoria de interpretação da vida cotidiana escolar, quanto entender essa democracia, radical e constituinte como potencializadora de criar indivíduos e coletividades intensamente participantes nas tomadas de decisões nas/das/com as escolas.

Referencias bibliográficas

Adams, T., Bochner, A., & Ellis, C. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research*, 36, 273–290.

Altamira, C. (2008). *Os marxismos do novo século*. Civilização Brasileira.

Alves, N. (2001). Decifrando o pergaminho: O cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. En I. B. Oliveira & N. Alves (Orgs.), *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: Sobre redes de saberes* (pp. 13–38). DP&A.

Alves, N. (2003). Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 62–74. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>

Alves, N., & Oliveira, I. B. de. (2004). Imagens de escolas: Espaçotempos de diferenças no cotidiano. *Educação & Sociedade*, 25(86), 17–36. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100003>

Alves, N. (2007). Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*, 4(7), 1–8.

Campos, L. C. (2020). Uma conversa sobre identidade: A partir dos estudos dos cotidianos e literatura. *Revista Educação Pública*, 20(30).

Certeau, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer*. Vozes.

Custer, D. (2014). Autoethnography as a transformative research method. *The Qualitative Report*, 19(37), 1–13.

Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.

- Ferraz, C. E. (2007). Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade*, 28(98), 73–95. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100005>
- Foucault, M. (2008a). *Segurança, território, população*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008b). *O nascimento da biopolítica*. Martins Fontes.
- Freire, P. (2013). *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e práxis*. Paz & Terra.
- Hardt, M. (1996). *Gilles Deleuze: Um aprendizado em filosofia*. Editora 34.
- Hardt, M., & Negri, A. (2005). *Multidão: Guerra e democracia na era do Império*. Record.
- Hardt, M., & Negri, A. (2018). *Assembly: A organização multitudinária do comum*. Politéia.
- Heller, A. (1972). *O cotidiano e a história*. Paz e Terra.
- Kastrup, V., & Passos, E. (2013). Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(2), 263–280.
- Martins, J. S. (2014). *Uma sociologia da vida cotidiana*. Contexto.
- Marx, K. (2011). *A guerra civil na França*. Boitempo.
- Marx, K. (2013). *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Boitempo.
- Matos, A. S. M. C. (2022). *A an-arquia que vem: Fragmentos de um dicionário de política radical*. Sobinfluência.
- Matos, A. S. de M. C., & Souza, J. K. de S. (2017). Desobediencia civil como poder constituyente/desinstituyente: Una nueva práctica política anticapitalista. *Astrolabio: Revista Internacional de Filosofía*, 20(1), 15–24.
- Matos, A. S. de M. C., & Souza, J. K. de S. (2021). Desafiar los poderes constituidos: Violencia, excepción y desobediencia civil. *(Des)troços: Revista de Pensamento Radical*, 1(1), 81–94. <https://doi.org/10.53981/destroos.v1i1.32799>
- Miranda, C. F. (2022). A autoetnografia como prática contra-hegemônica. *Teoria e Cultura: Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFJF*, 17(3), 70–78.
- Negri, A. (2002). *O poder constituinte: Ensaio sobre as alternativas da modernidade*. DP&A.
- Negri, A. (2016). *Espinosa subversivo e outros escritos*. Autêntica.
- Oliveira, I. B. (2016). Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. *Momento: Diálogos em Educação*, 25(1), 33–50.
- Pais, J. M. (2002). *Vida cotidiana: Enigmas e revelações*. Cortez.
- Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs.). (2009). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Sulina.
- Pogrebinski, T. (2009). *O enigma do político: Marx contra a política moderna*. Civilização Brasileira.
- Reigota, M. (2012). Grupo de Pesquisa: Perspectiva Ecologista em Educação. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 5(2), 113–117. <https://doi.org/10.11606/issn.2177-580X.v5i2p113-117>
- Reigota, M. (2021). Fragmentos de Havana: "Al final de este viaje..." com Nita e Paulo Freire. En A. M. A. Freire, *A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire*. Paz e Terra.

Romaguera, A., Silva, A. C., Bellini, M., & Santos, V. (2021). Dissertações e teses produzidas entre os anos 2000 e 2017: Uma contribuição para o cotidiano escolar. *Série-Estudos*, 26(56), 287–305. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i56.1492>

Rubel, M. (2012). Marx: Teórico do anarquismo. *Novos Rumos*, 49(1). <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2012.v49n1.2370>

Tible, J. (2020). *Marx selvagem* (3.^a ed.). Autonomia Literária.

Fecha de recepción: 29-9-2025

Fecha de aceptación: 18-12-2025



Movimentos docentes diante do avanço de políticas neoliberais: questões ‘praticoteóricas’ das pesquisas com os cotidianos

Movimientos docentes ante el avance de las políticas neoliberales: preguntas ‘práctico-teóricas’ de investigación sobre la vida cotidiana

Teaching Movements in the Face of the Advance of Neoliberal Policies: ‘Practical-Theoretical’ Questions of Research on Everyday Life

SANTOS, Joana Ribeiro dos¹, CASTRO, Maria Cecília² y ROCHA, Renata³

Santos, J. R., Castro, M. C. y Rocha, R. (2026). Movimentos docentes diante do avanço de políticas neoliberais: questões ‘praticoteóricas’ das pesquisas com os cotidianos. *RELAPAE*, (24), pp. 43-54.

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir os avanços das políticas neoliberais que, nas últimas décadas, têm impactado diretamente diversos âmbitos da sociedade, inclusive a educação. O capital privado tem entrado fortemente na administração da educação pública, afetando os processos de ‘aprendizagem ensino’ e o ‘fazer saber’ docente. Nesse contexto, discutindo tal interferência a partir das pesquisas com os cotidianos, utilizando as conversas como metodologia e dialogando com autores como Certeau (2012), Alves (2019) e outros, o texto apresenta três movimentos organizados por docentes brasileiros nos últimos anos, sendo um a nível federal e dois a nível municipal (Rio de Janeiro e São Gonçalo), que buscam fazer frente à retirada de direitos trabalhistas, à pressão pelo alcance de metas relacionadas a desempenho estudantil, ao aumento das demandas burocrática e administrativa em detrimento das práticas pedagógicas, à política de controle do exercício docente etc. Tais movimentos, embora não necessariamente vitoriosos em todas as suas reivindicações, revelam que é nos cotidianos, tanto das escolas como dos movimentos sociais, onde se criam práticas possibilitadoras de novas realidades. O texto discute, ainda, a importância de instituições, a exemplo dos sindicatos, dialogarem mais com os/as docentes que são/estão cotidianamente impactados/as pelos avanços dessas políticas neoliberais, produzindo coletivamente muitas formas de luta social. Enfatizando a complexidade dos movimentos sociais, entendidos como tessituras que se dão nos subterrâneos para, então, ganharem força em momentos imprevisíveis, o artigo defende que, independente de seu resultado, as experiências vividas nos movimentos grevistas produzem memórias e ‘conhecimentos significativos’ que serão oportunamente mobilizados nos próprios cotidianos escolares.

Palavras-chave: cotidianos, movimentos docentes, políticas neoliberais, educação básica, greve

Resumen

Este artículo busca analizar los avances de las políticas neoliberales que, en las últimas décadas, han impactado directamente en diversos ámbitos de la sociedad, incluyendo la educación. El capital privado ha influido fuertemente en la administración de la educación pública, afectando los procesos de ‘aprendizaje enseñanza’ y ‘hacer saber’ del profesorado. En este contexto, analizando esta interferencia a partir de investigaciones sobre experiencias cotidianas y el diálogo con autores como Certeau (2012), Alves (2019) y otros, el texto presenta tres movimientos organizados por el profesorado brasileño en los últimos años: uno a nivel federal y dos a nivel municipal (Rio de Janeiro y São Gonçalo). Estos movimientos buscan contrarrestar la retirada de derechos laborales, la presión para alcanzar objetivos

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / joribeiro87@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-2186-9613>

² Universidade Federal Fluminense, Brasil / mariaceciliacastro@id.uff.br / <https://orcid.org/0000-0002-2803-3432>

³ Prefeitura Municipal de São Gonçalo, Brasil / profissionalrenatarocha@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-2160-2302>

relacionados con el rendimiento estudiantil, el aumento de las exigencias burocráticas y administrativas en detrimento de las prácticas pedagógicas, y las políticas que controlan las prácticas docentes. Estos movimientos, si bien no necesariamente triunfan en todas sus demandas, revelan que es en la vida cotidiana, tanto de las escuelas como de los movimientos sociales, donde se crean prácticas que posibilitan nuevas realidades. El texto también analiza la importancia de que instituciones como los sindicatos se involucren más estrechamente con el profesorado, afectado a diario por los avances de estas políticas neoliberales, generando colectivamente diversas formas de lucha social. Enfatizando la complejidad de los movimientos sociales, entendidos como estructuras que se desarrollan de forma clandestina y cobran fuerza en momentos impredecibles, el artículo argumenta que, independientemente de su resultado, las experiencias de las huelgas generan memorias y ‘conocimientos significativos’ que se movilizarán en la vida cotidiana de las escuelas.

Palabras Clave: vida cotidiana, movimientos docentes, políticas neoliberales, educación básica, huelga

Abstract

This article aims to discuss the advances of neoliberal policies that, in recent decades, have directly impacted various areas of society, including education. Private capital has strongly influenced the administration of public education, affecting the processes of ‘learningteaching’ and the ‘doingknowledge’ of teachers. In this context, discussing this interference based on research on everyday experiences and dialogue with authors such as Certeau (2012), Alves (2019), and others, the text presents three movements organized by Brazilian teachers in recent years—one at the federal level and two at the municipal level (Rio de Janeiro and São Gonçalo). These movements seek to counter the withdrawal of labor rights, pressure to meet targets related to student performance, increased bureaucratic and administrative demands to the detriment of pedagogical practices, and policies controlling teaching practices. Such movements, while not necessarily victorious in all their demands, reveal that it is in the everyday lives of both schools and social movements that practices that enable new realities are created. The text also discusses the importance of institutions, such as unions, engaging more closely with teachers who are daily impacted by the advances of these neoliberal policies, collectively producing many forms of social struggle. Emphasizing the complexity of social movements, understood as structures that develop underground and then gain strength in unpredictable moments, the article argues that, regardless of their outcome, the experiences of strike movements produce memories and ‘knowledgemeanings’ that will be mobilized in the daily lives of schools.

Keywords: daily life, teaching movements, neoliberal policies, basic education, strike

Iniciando nossa conversa...

Nos últimos anos, as políticas neoliberais têm apresentado grande avanço no Brasil, impactando a educação básica do país e interferindo diretamente em ações a níveis municipal, estadual e federal que se refletem nos diversos cotidianos escolares. Tais reflexos podem ser sentidos na crescente entrada de gerenciamento privado nas instituições de ensino públicas, através de contratações para serviços terceirizados, oferta de capacitações para gestores e docentes, assim como serviços de análise de dados e produção de material.

Além disso, há o emprego de uma lógica neoliberal na própria condução das políticas relacionadas à oferta de serviços públicos, com estabelecimento de metas a serem alcançadas (e denunciadas como irreais pelos gestores de escolas), cobranças abusivas e maior exercício de controle sobre as unidades escolares e seus funcionários, através do aumento da demanda burocrática e da aplicação de formas de constrangimento e pressão sobre as equipes, resultando, inclusive, na exoneração de gestores de escolas que não alcançaram as metas estabelecidas, ainda que os mesmos tenham sido eleitos pela comunidade escolar, como ocorreu recentemente na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ, 2025).

É nesse contexto de substituição de uma gestão pública e ligada às comunidades por outras que atendem ao interesse privado e que tratam estudantes, famílias, docentes e gestores como números, que esse texto busca, não apenas denunciar tais práticas, mas contribuir, através das pesquisas *com* os cotidianos, no enfrentamento a esse avanço neoliberal, buscando apresentar diferentes movimentos de resistência na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade.

Um breve histórico dos avanços neoliberais no Brasil

Para identificar os avanços das políticas neoliberais na educação básica brasileira, é fundamental compreender a própria ideia de neoliberalismo. O termo possui múltiplas definições e interpretações, mas, de maneira geral, refere-se a um conjunto de princípios que defendem a redução do papel do Estado na economia, a desregulamentação dos mercados e a privatização de serviços públicos. Além disso, faz-se necessário contextualizar quando e como essa ideologia foi intensificada no Brasil, impactando diversas áreas, incluindo a educação.

No final do século XX, com o Consenso de Washington, foi proposta uma série de medidas voltadas ao crescimento econômico e social dos países latino-americanos. Essas medidas derivam da adaptação do liberalismo clássico e enfatizavam a livre concorrência, a iniciativa privada, a redução das barreiras ao comércio internacional e a diminuição da intervenção do Estado na economia.

No entanto, vale destacar que, apesar da defesa da menor participação estatal, o Estado ainda desempenha um papel essencial na implementação dessas políticas, sendo seus líderes, em muitos casos, grandes beneficiários das mesmas. Antes da consolidação das decisões econômicas, é necessária a mediação política, uma vez que o neoliberalismo só pode ser aplicado por meio de normativas legais aprovadas pelo Legislativo e aplicadas pelo Executivo, caracterizando, assim, um processo de neoliberalização.

No Brasil, essas medidas começaram a ser implementadas a partir do governo de Fernando Collor de Mello, em 1990, mas foram consolidadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Esse período foi marcado pela privatização de empresas estatais, pela maior abertura à entrada de indústrias estrangeiras e por um processo de desindustrialização. Como consequência, houve um aumento do desemprego, impulsionando o crescimento do trabalho informal e, conseqüentemente, da pobreza.

O período de 2003 a 2016 foi marcado por governos de frente ampla na presidência da república, com dois mandatos do presidente Lula e dois da presidenta Dilma Rousseff. Esse período se caracteriza por uma série de medidas assistenciais à população brasileira menos favorecida com o objetivo de combater as desigualdades sociais no país, mas não conseguiu conter os avanços das políticas neoliberais, inclusive na educação.

Com o golpe de Estado em 2016, o vice-presidente Michel Temer assume o governo e implementa algumas modificações que intensificam essas políticas. Segundo Cavalcanti (2017), “a sua plataforma de governo, a chamada ‘Uma ponte para o futuro’, do ponto de vista político-ideológico, apresenta-se em posição diametralmente oposta à agenda do governo anterior, do qual era integrante” (p. 140). Com o tempo, essa política foi se consolidando no mercado econômico brasileiro, resultando ainda mais na precarização do trabalho. Muitos/as trabalhadores/as, inseridos/as em

condições laborais instáveis, passaram a acreditar na ideia de empreendedorismo, mesmo enfrentando jornadas exaustivas e condições de trabalho adversas. Esse fenômeno reforça a fragilidade das relações de emprego e a intensificação da exploração da força de trabalho.

A expansão do neoliberalismo também se intensificou na educação, com justificativas de melhoria da qualidade. Alguns termos empresariais como eficácia, produtividade e a ideia de uma pseudo autonomia adentram as políticas educacionais influenciando os currículos, como a venda de programas educacionais prontos, inicialmente pensados para as redes privadas e que se estenderam para as redes públicas de ensino. Avaliações externas e controle do que deve ser ensinado se tornou sinônimo de qualidade na educação. Grandes grupos corporativos e empresariais adentram as escolas com ranqueamentos, promovendo novas concepções sobre o sistema educacional, difundindo a ideia de que a educação pública seria ineficiente devido à suposta falta de gestão e controle, e, mais, por conta da estabilidade do serviço público. Esse discurso fortaleceu a crença de que a administração privada seria mais eficaz, justificando a ampliação da participação do setor privado na educação e uma mudança no olhar voltado ao servidor público, agora entendido como “parte do problema”. O controle de parte dos serviços públicos por setores privados têm levado ao aumento dos vínculos por contratação e não por concurso público, à intensificação de políticas de redução salarial (onde reajustes deixam de ser aplicados, ainda que determinados por lei, e direitos negligenciados), à contestação da autonomia e evidente precarização das condições de trabalho docente, agora marcadas pela ampliação de jornadas de trabalho, controle do trabalho dos profissionais de educação através de aumento da demanda burocrática etc.

Paralelamente, difundiu-se o discurso de falência e má qualidade da educação pública. Justifica-se que as escolas públicas geram muitos gastos e que as/os professoras/es utilizam as escolas como ‘*espaçotempos*’¹ de doutrinação e imposição de ideologias a crianças e adolescentes. Nesse sentido, são frequentes as notícias falsas sobre práticas docentes que levam famílias a voltar-se contra as escolas, contribuindo para episódios de violência e de adoecimento dos profissionais de educação.

O desvio de financiamento público para setores privados, marca das políticas neoliberais, gera, conseqüentemente, o enfraquecimento do sistema público educacional. Esse processo se manifesta, também, entre outros aspectos, pela privatização de escolas-modelo em diversos estados, como São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Nessas regiões, algumas instituições de ensino da rede pública começaram a receber investimentos provenientes do setor privado, o que levanta questionamentos sobre a autonomia do sistema público de ensino e o desvio do financiamento público para empresas e associações (Avancini, 2024).

A Educação Básica enfrenta tempos difíceis, com a desvalorização da escola pública e dos professores, a falta de formação continuada, remuneração adequada e incentivos para uma verdadeira transformação. Esse cenário não se produziu por acaso, sendo parte de um projeto de avanço de grandes conglomerados empresariais, que prioriza seus próprios interesses em vez de uma educação de qualidade para todos/as/os/, o que agrava as desigualdades e a exclusão social e ataca e ameaça as escolas públicas, gratuitas, laicas e com a qualidade que defendemos.

As lutas da Educação: ‘táticas’ de ‘*praticantespensantes*’ e transformações coletivas

Diante dos desafios apresentados anteriormente, faz-se necessários movimentos coletivos de organização e lutas para o enfrentamento das políticas neoliberais na educação. Assim, apresentaremos alguns desses movimentos nas esferas federal e municipal do Rio de Janeiro e de São Gonçalo, que trazem o protagonismo de profissionais e estudantes comprometidos com a educação que defendemos e em que acreditamos. Traremos nossas vivências diante deste panorama desafiador, entendendo a importância de ‘*fazersentirpensar*’ que “só a luta muda a vida”, conforme aprendemos nas ruas, nas salas de aulas e nos coletivos em que estamos inseridas.

Nossa perspectiva teórica-epistemológica-metodológica pretende defender os *acontecimentos*, a partir de DELEUZE (1998), não como o fato em si mesmo, mas como aquilo que se desdobra, que se metamorfoseia. Nas pesquisas *com* os cotidianos, os *acontecimentos* revelam a importância de movimentos coletivos, que possibilitam múltiplas e diferentes criações e resistências diante das tentativas hegemônicas de controle. O *acontecimento*, então, é aquilo que nos faz ir além do já conhecido e esperado; nos faz correr o risco (dos cortes salariais em casos de greve, por exemplo). O *acontecimento* na linha dos estudos com os cotidianos é aquilo que nos faz criar. Essas criações são compreendidas por Certeau (2012) como *táticas de praticantes*, termo posteriormente atualizado por Oliveira (2012), ao falar em ‘*praticantespensantes*’.

As táticas, na perspectiva metodológica dos estudos com os cotidianos, se apresentam muitas vezes a partir de conversas, nas entrelinhas entre formal e o informal, entre o oficial e não oficial. Muitas ações e criações desenvolvidas pelos *'praticantespensantes'* dos movimentos grevistas se configuram a partir do que muitas vezes é definido como menor, ou desimportante e é, justamente nas conversas, que as articulações e acordos são estabelecidos e posteriormente são oficializados e a história acontece. Assim, acreditamos que as articulações, mobilizações e movimentos de resistência são organizados em diferentes *'espaçostempos'* para além dos espaços institucionalizados, pois entendemos na impossibilidade de padronização e totalidades pois os cotidianos, inclusive os grevistas, se apresentam como produtores de múltiplos sentidos e as conversas *revelam o que se passa, mesmo quando nada aparentemente se passa* (GARCIA; MARQUES; GONÇALVES, 2018, p. 122).

Nos movimentos docentes, em luta pelos direitos profissionais, vemos a pulverização dessas táticas, de que fala Certeau (2012), quando, por exemplo, são feitas aulas públicas durante as mobilizações, passeatas, cartas à população denunciando as medidas governistas que trazem prejuízo à carreira docente e também ao processo de *'aprendizagemensino'* dos estudantes etc. Essas ações, que começam com a organização docente, estendem-se às famílias que, pessoalmente, denunciam problemas, inclusive por meios da imprensa. Vale ressaltar que as táticas são as “engenhosidades do fraco, para tirar proveito do forte” (Certeau, 2012, p. 44), estando ligadas à resistência e à criação.

O autor nos apresenta o que seriam as táticas quando afirma que

denomino, ao contrário, ‘tática’ um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (...) O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. (...)” (CERTEAU, 2012, p. 46)

E, segue acrescentando que a tática

(...) opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. (...) Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera, é astúcia.” (CERTEAU, 2012, p. 95)

Certeau (2012, p. 45) apresenta as táticas em comparação às estratégias, ou seja, às práticas tecidas nos lugares de poder. Para o autor, as estratégias são

(...) o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico.”

O autor resgata as teorias de Foucault, mas busca ir além delas, afirmando que, às ações de vigilância e disciplinas dos corpos, que podemos associar às estratégias, há um conjunto de práticas cotidianas que formam uma rede de antidisciplina. Essa rede é tecida pelas táticas, e são essas que nos interessam neste texto.

Voltando à nossa discussão, é a partir dos usos dessas táticas, que vão sendo empregadas por profissionais, estudantes e famílias, ou seja, pelos *'praticantespensantes'* que vivenciam o chamado “chão das escolas”, que torna-se possível

também perceber que esses usuários não são passivos a ponto de apenas absorver medidas políticas que são impostas. Ao contrário, eles criam formas que alteram o que foi imposto pelos lugares dominados pelos grupos de poder. Para Certeau (2012), a prática é uma “maneira de fazer”, que combina a dinâmica de estratégias e as práticas cotidianas.

Para contextualizar as narrativas e táticas de *‘praticantespensantes’* que serão aqui apresentadas, retomaremos a análise conjuntural do panorama político nacional. Em 2018, com o encerramento do governo de Michel Temer, as/os brasileiras/os vão às urnas em eleições marcadas por *fake news*, denúncias posteriormente comprovadas como caluniosas que impediriam a nova candidatura de Lula e, dessa forma, a ultradireita chega ao poder e se consolida como o pior governo do Brasil desde o período da redemocratização. O governo de Jair Bolsonaro foi marcado por práticas negacionistas e fundamentalistas que espalharam *fake news*. Ainda avançaram na retirada de direitos da classe trabalhadora, escassez de concursos públicos e queda nos investimentos em saúde, ciência, educação e cultura.

Em 2023, o atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, é eleito para governar o Brasil pela terceira vez, numa disputa acirrada e marcada por acusações e polarização política. Essa foi uma eleição tomada por uma enxurrada de notícias falsas, pela violência política entre apoiadores de candidatos opostos e por uma campanha deliberada contra a lisura do processo eleitoral no país encabeçada pelo então presidente Jair Bolsonaro e seus aliados. Na atualidade, já foram comprovadas e julgadas articulações do governo da época para gerar dúvidas quanto à confiabilidade das urnas eletrônicas, bem como incitação de seus eleitores para que não aceitassem o resultado das eleições caso o mesmo não fosse reeleito.

Diante do agravamento da situação, da ampliação da violência política e da possibilidade de reeleição de Jair Bolsonaro, após muitas discussões, os movimentos sindicais da educação federal decidem apoiar e ajudar a eleger novamente o presidente Lula. O mesmo se deu com diversos outros setores da sociedade, formadores ou não de organizações civis, como sindicatos de outras categorias, artistas, movimentos sociais, juristas e advogados pela democracia etc.

Após vitória nas eleições, em um de seus discursos, diante de questionamentos em relação ao governo, Lula convoca as pessoas a ocuparem as ruas e a lutarem por seus direitos. Assim, entre março e junho de 2024, deflagrou-se o movimento de greve unificado da educação federal do Brasil, aprovado pelo Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), pelo Sindicato de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior (FASUBRA) e pelo Sindicato Nacional dos(as) Servidores(as) Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), que representam grande parte das/os trabalhadoras/es da educação federal deste país.

Dentre as reivindicações, existiam pontos relacionados ao financiamento das universidades e escolas públicas federais, o aumento salarial dos/as trabalhadores/as, questões relacionadas ao plano de carreira, controle de ponto eletrônico, dentre outras. Diante das dificuldades de reuniões com o governo e o cumprimento da pauta de reivindicação, centenas de pessoas ocuparam as ruas, os aeroportos, as universidades, as redes sociais e os demais veículos de comunicação para publicizar a luta e refletir acerca da importância de defender a educação pública brasileira.

Conforme Alves (2019) faz questão de reforçar em conversas e textos: SOMOS A MAIOR CATEGORIA PROFISSIONAL EXISTENTE HOJE NESSE PAÍS. Por isso, ocupar as ruas é fundamental para defendermos nosso trabalho e a educação que queremos e na qual acreditamos. Além disso, Alves (2019) aponta para a importância das redes educativas para a formação docente ao defender que:

As redes educativas que nos têm ajudado a compreender os processos de formação docente são: a das ‘prácticasteorias’ da formação acadêmico-escolar; a das ‘prácticasteorias’ pedagógicas cotidianas; a das ‘prácticasteorias’ das políticas de governo; a das ‘prácticasteorias’ coletivas dos movimentos sociais; a das ‘prácticasteorias’ de criação e “uso” das artes; a das ‘prácticasteorias’ das pesquisas em educação; a das ‘prácticasteorias’ de produção e ‘usos’ de mídias; a das ‘prácticasteorias’ de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas (ALVES, 2019). Compreendemos que estas diversas redes de ‘prácticasteorias’, isoladamente e articuladas entre si, atuam na formação docente. As múltiplas e complexas relações de seus ‘praticantespensantes’ (OLIVEIRA, 2012), em cada uma dessas redes, estabelecem nos tantos movimentos que realizam em todas elas e entre elas estão presentes em nossa formação. Marcam a formação docente e são responsáveis – quer as compreendamos, quer não – pelas tantas diferenças que encontramos nas ‘prácticasteorias’ docentes cotidianas (ALVES, 2019, p. 115).

Com base nessa ideia, formamos e somos formadas/os coletivamente a partir das *‘prácticasteorias’* de movimentos sociais, inclusive os movimentos sindicais. Aprendemos a argumentar, a reivindicar, a ocupar diferentes *‘espaçostempos’* – seja nas ruas, assembleias, plenárias, aulas públicas, reuniões com governos e outras entidades. Garantimos a defesa da luta das/os trabalhadoras/es, defendemos a educação e os currículos que são tecidos cotidianamente nas escolas a partir de movimentos de resistência e criação. É também nas redes educativas dos movimentos sociais que entendemos que as articulações entre as macro e micropolíticas são fundamentais para essa defesa da educação.

Ao seguirmos a ideia da importância das redes educativas coletivas com os movimentos sociais, trazemos a vivência também de alguns movimentos grevistas na educação básica ocorridos nas redes municipais e estaduais do Rio de Janeiro, nos anos de 2024 e 2025. O primeiro é o movimento docente da rede municipal de educação do Rio de Janeiro (capital). Já o segundo, ocorreu no município de São Gonçalo, localizado na região metropolitana do estado.

Em novembro de 2024, os/as profissionais de educação da Rede Municipal do Rio de Janeiro iniciaram um movimento grevista reivindicando a retirada do Projeto de Lei Complementar 186/2024 (Rio de Janeiro, 2024), enviado pelo Prefeito Eduardo Paes (PSD) para apreciação e votação na Câmara dos Vereadores. O movimento grevista durou 12 dias, iniciando em 25 de novembro, após deliberação em assembleia promovida pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ), no dia 12 de novembro, e finalizando no dia 06 de dezembro, após aprovação, na véspera, do Projeto de Lei Complementar pelo conjunto de vereadores da cidade do Rio de Janeiro.

O Projeto de Lei propunha alterações no Plano de Cargos e Salários dos/as docentes e demais profissionais da Educação. Entre outras propostas, estavam previstos o fim da chamada Licença Especial, a possibilidade de fatiamento das férias, a renovação de contratos de trabalho por até 6 anos e a minutagem, ou seja, a contagem do tempo a ser trabalhado em sala de aula em minutos e não mais no que se convencionou chamar “hora-aula”.

Para melhor entendimento, vale comentar brevemente essas propostas em destaque. A Licença Especial, por exemplo, era um benefício que garantia aos servidores três meses de afastamento remunerado do serviço a cada cinco anos trabalhados sem faltas. Já acerca das férias, os profissionais de educação em regência, ou seja, que atuam em sala de aula, retiram suas férias juntamente com os alunos no mês de janeiro. No entanto, a proposta de fragmentação das férias foi entendida como possibilidade de contagem do chamado recesso escolar, gozado em julho, como parte das férias escolares, o que reduziria o descanso em janeiro, e a obrigatoriedade dos docentes trabalharem na chamada “Escola de Férias”, uma espécie de colônia de férias oferecida pela Rede Municipal de Educação, ou, ainda, terem que realizar serviços de secretaria durante o mês de janeiro. A contratação de profissionais com renovação por até 6 anos é denunciada como forma de não realização de novos concursos públicos, fora o possível impacto nas arrecadações da previdência dos servidores e uma fragilização na possibilidade de mobilização dos profissionais de educação frente às políticas da rede.

Por fim, a minutagem consiste na contagem de tempo de trabalho em minutos e não mais em “hora-aula”. Considerando que, por lei, os docentes possuem sua carga horária dividida em atividades pedagógicas realizadas em sala de aula, o que corresponde a 2/3 da carga horária total, e atividades de planejamento, estudos, correção de atividades e avaliações, atendimento a responsáveis e preenchimento de relatórios e outros documentos, o que corresponde a 1/3 da carga horária total, um docente 40 horas semanais, ou seja, que teria ao longo da semana 2.400 minutos de trabalho, deverá cumprir 1.600 minutos em sala de aula e os outros 800 minutos destinados às demais atividades. Uma vez que o tempo de aula permanece sendo de 50 minutos, esse mesmo docente terá que assumir 32 tempos de aulas semanais e 16 tempos de planejamento e afins.

Antes da aprovação do Plano de Lei Complementar, o mesmo docente que possuía 40 horas semanais cumpria 26 tempos em sala de aula e 14 tempos de planejamento. Na prática, ao não contabilizar a convencionada “hora-aula”, mas os minutos, os docentes 40 horas semanais estão trabalhando, ao longo da semana, mais 6 tempos em sala de aula, o que soma 24 tempos a mais no mês. Essa mudança não afeta apenas os docentes que possuem 40 horas semanais, mas afeta, proporcionalmente, docentes de 16 horas e 22h30 semanais. Vale destacar que a ampliação de carga horária em sala de aula acarreta perda real do tempo de planejamento, conquista dos profissionais de educação, e vem sem qualquer compensação salarial para uma categoria que denuncia falta de reajustes salariais compatíveis com as perdas inflacionárias dos últimos anos.

Em um primeiro olhar, a mudança pode não parecer tão significativa para boa parte da população. No entanto, vale destacar que, para os docentes, o aumento da carga horária efetiva em sala de aula representa mais turmas e, consequentemente, mais alunos, mais preparação de aulas, correção de atividades etc. Isso se reflete em maiores danos à saúde física e mental dos profissionais de educação, considerando que os mesmos compõem uma das categorias que mais adoece por suas condições de trabalho no país.

No município de São Gonçalo, a devastação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do Magistério Público Municipal teve início no ano de 2021 com a aprovação da pela Lei nº 1.304, após a primeira eleição do prefeito Nelson Ruas (PL), que atualmente está em seu segundo mandato. Antes mesmo da posse, e no apagar das luzes do ano letivo em curso, no dia 17 de dezembro, a câmara municipal se reuniu em sessão especial para destruir a carreira dos profissionais da educação do município, iniciando o corte por aquilo que os professores sempre defenderam como condição de existência da profissão: o direito a uma carreira.

E, dentre os muitos absurdos e retrocessos que o novo plano de carreira trouxe, na contramão do que orienta o Plano Nacional de Educação, o destaque vai para a promoção funcional dos servidores, que hoje necessitam acumular pontos sob critérios escusos para então concorrerem com colegas que ocupam o mesmo cargo, a uma vaga para a promoção. No edital de promoção funcional deste ano, 2025, na carreira de professor docente II, por exemplo, não havia vagas para a mudança da classe A para B, ou seja, ainda que o servidor conseguisse pontos dentro dos critérios e tendo a comprovação da formação necessária à promoção, foi impossível a solicitação de seu enquadramento neste ano.

Diante do cenário, os profissionais de educação do município de São Gonçalo vinham se mobilizando em movimentos grevistas com paralisações e reduções de carga horária de trabalho. No movimento reivindicatório de 2022 os profissionais conseguiram um reajuste salarial de 22% e alguns acordos travados no Ministério Público, que vêm sendo descumpridos desde então. E, desde este ano, a categoria está sem reajuste e sem a remuneração equiparada ao Piso Nacional da Educação. Vale aqui uma pausa para ressaltar que o descumprimento do pagamento do chamado Piso Salarial Nacional da Educação vem sendo uma prática de diversos governos em âmbitos municipais, estaduais e federal, contribuindo ainda mais para um quadro de precarização do trabalho docente, uma vez que o profissional é levado a trabalhar em mais lugares a fim de complementar a renda para sustento familiar.

Os movimentos em São Gonçalo se estenderam com menos força nos anos de 2023, 2024 e neste ano de 2025, quando o prefeito judicializou a greve, tornando-a ilegal e abrindo processos administrados contra grupos de professores de algumas unidades escolares, mesmo sendo constitucional o direito à greve e até inevitável, diante do cenário de descumprimento de direitos trabalhistas, como o direito a $\frac{1}{3}$ de planejamento e ao piso nacional já citado. Os processos abertos contra alguns servidores que aderiram ao movimento grevista e não contra todos não criou uma perseguição clara ao movimento sindical, legítimo, e às suas práticas de formar e informar coletivamente os servidores quanto aos seus direitos e quanto à luta para o cumprimento do que é de direito. Essa punição seletiva é entendida como uma estratégia, nos moldes do que nos coloca Certeau (2014) quando nos fala sobre as estratégias como as ações dos lugares de poder.

Com um golpe certo de um exímio operador neoliberal a dimensão coletiva é esmagada pelos processos administrativos individualizados (direcionados a pequenos grupos de algumas unidades) e não a todos os grevistas. O medo se espalha. A justiça acata a lógica mercantilista e encerra a greve sem que os profissionais conseguissem garantir alguma das reivindicações históricas para a educação municipal de São Gonçalo, que é o piso nacional e o planejamento docente. Ilegal deixou de ser o governo que não cumpre leis e determinações trabalhistas judiciais e se tornaram ilegais as práticas dos professores, pelas facetas neoliberais.

Com a aprovação do Projeto de Lei Complementar 186/2024 (Rio de Janeiro, 2024), as perseguições aos docentes em São Gonçalo e diversos outros ataques aos docentes em todo o país cresce o sentimento de falência do movimento grevista e acende o alerta para algumas questões que há anos vêm povoando o cotidiano dos/as trabalhadores/as e dos seus respectivos sindicatos. Por exemplo: Qual o sentido das lutas trabalhistas na atualidade? Como os movimentos sociais estão dialogando com a sociedade? Como mobilizar os/as trabalhadores/as para a luta coletiva e sindical diante das vitórias cada vez mais frequentes das políticas neoliberais?

Essas não são questões simples e de fácil resolução. Tampouco é objetivo desse texto respondê-las, mas pensar *com* elas, como provocações ao pensamento. Por essa razão, nas próximas linhas, trataremos de conversar acerca de algumas ideias que surgem nos cotidianos das escolas e dos movimentos docentes de forma a reconhecer e destacar a potência de tais movimentos, ainda que um tanto desacreditados na atualidade.

Crenças políticas e a potência dos cotidianos

Os/as *'praticantespensantes'* dos movimentos sociais têm levantado questionamentos acerca da relevância atual dos movimentos docentes, em especial, dos movimentos grevistas, da eficácia das lutas sociais e de categorias organizadas e, em especial, do papel das lideranças sindicais, sua capacidade de negociação e, inclusive, sua capacidade de escuta em relação às demandas de suas bases. Da mesma forma, as táticas utilizadas pelas unidades sindicais não parecem atingir a população com quem os movimentos desejam dialogar e, por conseguinte, sensibilizar. Não é o objetivo desse texto responder ou solucionar tais questões, mas dialogar acerca de como os movimentos sociais, a exemplo da luta sindical, podem afetar os cotidianos dos/as próprios/as envolvidos/as.

Para iniciar esta discussão, vale dialogar com algumas ideias acerca dos movimentos sociais. Gohn (2011, p.335) descreve esses movimentos como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf. Gohn, 2008)”. Castells (2013, p.157), por sua vez, indica que: ao longo da história, os movimentos sociais foram e continuam a ser as alavancas da mudança social.

No diálogo com os/as autores mencionados, é preciso considerar que qualquer movimento social parte das inquietações de um grupo que possui alguma identificação entre seus membros, por mais específica ou genérica que esta possa ser. Parte, também, da ideia de que tais inquietações não serão sanadas por aqueles/as que estão nos cargos de poder, ainda que sejam eleitos/as e, portanto, representantes da sociedade.

O “fracasso” de um movimento grevista, a exemplo do movimento dos/as profissionais de educação da Cidade do Rio de Janeiro, que regressaram às salas de aula com o Projeto de Lei Complementar aprovado, com o aumento de carga de trabalho, sem compensação salarial e sem conseguir negociar a reposição das aulas, leva ao questionamento de como fortalecer as bases da luta trabalhista. Essa é uma questão complexa para a qual talvez não haja uma resposta já articulada.

Nesse contexto de incertezas e crescente descrença, vale a pena conversar mais uma vez com Certeau (2012). O autor nos apresenta a ideia de crença não como o objeto do crer (um dogma, um programa etc.), mas o investimento das pessoas em uma proposição, o *ato* de enunciá-la considerando-a verdadeira – noutros termos, uma ‘modalidade’ da afirmação e não o seu conteúdo. (p. 252)

A defesa de Certeau (2012) de que crer está menos relacionado ao conteúdo que a uma disposição para engajar-se na defesa de uma ideia, um valor, uma crença nos ajuda a compreender a crise de crença nas lutas coletivas e nas esferas de organização social que observamos e vivemos atualmente. O próprio autor nos ensina que, ao longo da História, essa crença foi sendo transportada e colocada em instituições diversas: igrejas e suas religiões, governos, educação, ciência, bancos, sindicatos etc. Ou seja, é possível que a crença não esteja perdida, mas deslocada, transportada para outra esfera.

O fato de hoje haver uma dificuldade em engajar novamente os *'praticantespensantes'* nos movimentos sociais, em especial na luta sindical, pode se dar porque esses mesmos *'praticantespensantes'* foram tomados por uma descrença relacionada a múltiplos fatores. Há uma descrença latente nessa forma de luta, seja pelas perdas vividas recentemente, seja pela dificuldade de reconhecer as lideranças como verdadeiramente envolvidas no processo, ou, ainda, pela descrença nos políticos, que não cumprem acordos firmados, ou mesmo uma descrença no Poder Judiciário, que não parece, muitas vezes, considerar as demandas das categorias quando os impasses são judicializados.

Porém, se há descrença na luta sindical, onde estaria depositada agora a crença que alimenta a esperança em melhores condições de trabalho e em uma vida considerada melhor? Essa crença não parece estar exatamente na luta política, mas em outras dimensões da vida cotidiana. Por exemplo, há quem deposite suas crenças nos espaços religiosos (e em uma recompensa futura para os sacrifícios dessa vida) ou, ainda, nas promessas do chamado empreendedorismo (que também promete sucesso pessoal fora da lógica de organização dos trabalhadores), outra faceta da lógica neoliberal.

O avanço das políticas neoliberais e a precarização cada vez maior das condições de trabalho nos esgotam ao ponto de já não mais vislumbrarmos saídas pela luta coletiva. Cada vez mais os processos de mudança estão associados a processos individualizados e à crença de que o sucesso está relacionado à organização pessoal e individual dos sujeitos. A precarização do trabalho leva a uma falta de tempo, inclusive, para as trocas coletivas e a um desânimo frente a punições que se possa sofrer a curto prazo (descontos por greves, processos administrativos etc.)

Diante desse processo, como fazer para resgatar a crença na luta docente? Seriam as mudanças nas lutas sindicais? Seria possível resgatar esse modelo de luta coletiva sob novas perspectivas? Como recuperar a crença na possibilidade de vitórias concretas a partir da luta trabalhista?

Como já dissemos, não há respostas definitivas para tais questões. No entanto, gostaríamos de destacar três ideias já tratadas no texto, mas que nos parecem essenciais. A primeira é a lembrança de que os cotidianos escolares, que configuram o “chão das escolas”, são repletos de táticas que os *‘praticantespensantes’* tecem todos os dias. São as conversas nas salas dos professores, articulações com a comunidade escolar, denúncias acerca das condições de trabalho, recusa em transformar a educação em corrida para atingir metas etc. essas práticas que se tecem proporcionam pequenos movimentos e engajamentos coletivos, por menores que pareçam. Essas táticas, ainda que miúdas, fazem parte da criação de possibilidades, de caminhos outros, de linhas de fuga e de criação.

A segunda é a afirmação de que tudo o que foi tecido nos movimentos docentes anteriores, ainda que não tenham sido, a um olhar mais superficial, exitosos, fica como parte de uma memória. Se as táticas não acumulam em bens, acumulam em memórias de práticas. Essas memórias tornam-se repertórios para que novas táticas sejam tecidas em momento oportuno. Os movimentos sociais, aqui destacando-se os movimentos docentes, são redes de *‘conhecimentossignificações’*, redes que formam professores.

A terceira e última afirmação é a de que os movimentos se tecem no subterrâneo, nos *‘fazeressaberes’* cotidianos para então emergirem. São *acontecimentos*. *‘Praticantespensantes’* jogam no lugar do outro, do poder, aproveitando brechas, momentos oportunos. É preciso, pensando na luta trabalhista coletiva, estar atento e saber mobilizar quando esse momento se apresenta. Como nos disse Certeau, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 2012, p. 38). Estejamos prontos para caçar.

Caminhando para o fim do texto, pensando em conversas outras...

Houve um tempo em que minha janela se abria para um chalé. (...)

Houve um tempo em que a minha janela dava para um canal. (...)

Houve um tempo em que a minha janela se abria para um terreiro (...)

Houve um tempo em que a minha janela se abria sobre uma cidade que parecia feita de giz. (...)

Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor. Outras vezes encontro nuvens espessas (...) E eu me sinto completamente feliz.

Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

(C. Meireles, s/d.)

Ao nos atrever com todos os sentimentos, como nos convida Cecília Meireles, somos chamados a observar todos os nossos sentidos na criação de novas possibilidades para a educação. A poeta, ao descrever as paisagens que surgem diante de suas janelas, nos lembra da importância das criações com as experiências que nos cercam, de absorver as emoções, os sons, os cheiros e as cores que constituem as realidades de cada *‘praticantepensante’*. Ao fazer isso, podemos perceber o que está “oculto”, as nuances que muitas vezes passam despercebidas, e as complexidades que moldam cada vivência. Ao nos entregarmos aos nossos sentidos e acolhermos todas as emoções e realidades que elas trazem, podemos criar novos caminhos para a educação, onde todos tenham acesso a uma formação que respeite as especificidades de cada contexto, promovendo um ambiente de transformação genuína, inclusivo e acessível a todos.

Nesse momento, e pensando nas questões levantadas ao longo do texto, talvez nossa contribuição possa ser ressaltar que as bases de um movimento de luta são tecidas nos cotidianos. É preciso disputar esses espaços e questionar, junto às comunidades, a imagem criada nos últimos anos acerca dos/as profissionais de educação, vistos por parte da população como aqueles/as que não gostam de trabalhar, que não possuem formação adequada ou que são doutrinadores/as políticos/as. Se as categorias ligadas à Educação, que estão todos os dias em contato com a

população, que tecem relações de afeto com as comunidades, que são, muitas vezes, referência de cuidado com as crianças e jovens etc., não têm tido sucesso nessa articulação, novas táticas precisam ser pensadas.

Outro lembrete importante a ser feito é que os movimentos sociais são redes educativas, ou seja, nelas são tecidos ‘*conhecimentossignificações*’ importantes para que sigamos; são, portanto, ‘*espaçostempos*’ de formação. O que os movimentos sociais produzem gera agenciamentos múltiplos e imprevisíveis, ‘*saberesfazeres*’ que alteram nossa prática cotidiana, ainda que pareçam fracassados.

Uma vez que as insatisfações permanecem, que as políticas neoliberais parecem avançar cada vez mais e o diálogo com a sociedade se mostra cada dia mais desafiador, é retornando ao subterrâneo dos cotidianos, resgatando e cultivando os ‘*saberesfazeres*’ tecidos nos movimentos sociais e nos espaços escolares que novas táticas possíveis serão criadas. É preciso esperar, criar, viver os cotidianos. A política se faz nos gabinetes, mas também nas ruas, em assembleias, nas salas de professores/as, nas entradas de escola em uma conversa com a comunidade. Ela se faz nos subterrâneos e, sem muita explicação, de repente, explode em novas possibilidades.

Por fim, vale encerrar essa parte do texto ressaltando a característica caótica dos movimentos sociais como potência de ruptura e criação do novo. Para melhor compreensão da ideia de “caos”, Deleuze e Guattari o colocam como:

[...] um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e suscitando todas as formas possíveis que surgem para desaparecer logo em seguida, sem consistência nem referência, sem consequência. [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 139)

Que saibamos fazer “uso” desse caótico dos movimentos a nosso favor, criando táticas cotidianas e subterrâneas de enfrentamento às políticas neoliberais que tanto têm atingido a Educação e seus profissionais. Que saibamos também, a partir dessas criações cotidianas tecer novas formas de luta, seja nas escolas, nas articulações sindicais, nas ruas.

Referencias bibliográficas

Alves, N. (2019). Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam. En N. Alves, *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: Memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje* (pp. 115–133). Cortez.

Avancini, M. (2024, 18 de novembro). Privatização da escola pública: As experiências de Minas Gerais e Paraná. *Revista Educação*. <https://revistaeducacao.com.br/2024/11/18/privatizacao-gestao-escolas-publicas/>

Castells, M. (2013). *Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet* (C. A. Medeiros, Trad.). Zahar.

Cavalcanti, B. M., & Venerio, C. M. S. (2017). Uma ponte para o futuro? Reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. *Revista de Informação Legislativa*, 54(215), 139–162.

Certeau, M. de. (2012). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer* (E. F. Alves, Trad.). Vozes.

Deleuze, G., & Parnet, C. (1998). *Diálogos* (E. Araújo, Trad.). Escuta.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *O que é a filosofia?* (3.^a ed.). Editora 34.

Desidades. (2023). Privatização do ensino público no Brasil e movimentos de resistência dos estudantes. https://desidades.ufrj.br/open_space/privatizacao-do-ensino-publico-no-brasil-e-movimentos-de-resistencia-dos-estudantes/

SEPE-RJ. (2025, 29 de setembro). *Direções de escolas são exoneradas na rede municipal do Rio de Janeiro após contratação da empresa “Falconi Consultores SA”*. <https://seperj.org.br/direcoes-de-escolas-sao-exoneradas-na-rede-municipal-do-rio-de-janeiro-apos-contratacao-da-empresa-falconi-consultores-sa/>

Garcia, A., Gonçalves, R., & Rodrigues, A. (2018). A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. En T. Ribeiro, R. de Souza, & C. S. Sampaio (Orgs.), *Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?* (p. 122). Ayvu.

Gohn, M. da G. (2011). Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 333–361.

Prefeitura de São Gonçalo. (2021, 17 de dezembro). *Lei n.º 1.304, de 17 de dezembro de 2021. Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e Servidores da Educação*.

Mordente, G. V. (2024). Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira. *Olhar de Professor*, 27, 1–25.

Oliveira, I. B. de. (2012). Currículos e pesquisas com os cotidianos: O caráter emancipatório dos currículos "praticadospensados" pelos "praticantespensantes" dos cotidianos das escolas. En C. E. Ferraço & J. M. Carvalho (Orgs.), *Currículos, pesquisas e conhecimentos e produção de subjetividades* (pp. 47–70). DP et Alli.

Partido dos Trabalhadores. (2025). *Ninguém cuidou da educação como o PT: Lembre-se de 18 ações na área*. <https://pt.org.br/ninguem-cuidou-da-educacao-como-o-pt-lembre-18-acoes-na-area/>

Universidade Federal de Santa Maria. (2025). *Sociedade neoliberal, educação e serviço de mercado*. <https://www.ufsm.br/midias/arco/sociedade-neoliberal-educacao-servico-mercado>

Fecha de recepción: 1-10-2025

Fecha de aceptación: 12-12-2025



Lazos afectivos y emotividades en la experiencia estudiantil. Resultados de un estudio socioeducativo en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires

Affective Bonds and Emotionality in the Student Experience. Results of a Socio-Educational Study in Secondary Schools in The Province of Buenos Aires

KAPLAN, Carina V.¹, SULCA, Elisa Martina de los Ángeles² y SZAPU, Ezequiel³

Kaplan, C.V., Sulca, E. M. y Szapu, E. (2026). Lazos afectivos y emotividades en la experiencia estudiantil. Resultados de un estudio socioeducativo en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. *RELAPAE*, (24), pp. 55-69.

Resumen

Este artículo examina las emotividades y lazos afectivos que estructuran las y los estudiantes en la convivencia escolar. Los datos que se analizan fueron obtenidos mediante una encuesta aplicada a 4023 estudiantes que asisten a establecimientos educativos estatales de nivel secundario de educación común y técnica de zonas urbanas de la provincia de Buenos Aires con alto índice de vulnerabilidad social.

El foco de este escrito está puesto en el análisis de las respuestas obtenidas referidas a las experiencias emocionales en la vida escolar y a los actores con los que las y los jóvenes conversan sobre su malestar en las escuelas. Se retoman las percepciones de las y los estudiantes según su género y trayectoria escolar.

Entre los principales hallazgos, es dable mencionar que un alto porcentaje de las y los encuestadas/os señala que en el ámbito escolar se sienten bien y en compañía. Si bien la gran mayoría expresa sentirse feliz en la escuela todo el tiempo, la mayor parte del tiempo o muy a menudo, un número menor de jóvenes manifiesta que eso no ocurre nunca o casi nunca. Frente al sentimiento de malestar que puede tomar lugar en la experiencia estudiantil, los pares generacionales constituyen el principal soporte afectivo.

Palabras Clave: Lazos afectivos, experiencias emocionales, trayectorias escolares, géneros, educación secundaria.

Abstract

This article examines the emotional and emotional bonds that structure students' school life. The data analyzed were obtained through a survey of 4,023 students attending public secondary schools, both regular and technical, in urban areas of the province of Buenos Aires with a high index of social vulnerability.

The focus of this article is on the analysis of the responses obtained regarding emotional experiences in school life and the actors with whom young people discuss their discomfort at school. The article examines students' perceptions based on their gender and academic background.

Among the main findings, it is worth mentioning that a high percentage of those surveyed indicate that they feel good and in company in the school environment. While the vast majority report feeling happy at school all the time, most of the time, or very often, a smaller number of young people report that this never or almost never occurs. Faced with the feeling of discomfort that can arise during the student experience, generational peers constitute the main emotional support.

Keywords: Affective ties, emotional experiences, school trajectories, genders, secondary education.

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de la Plata - Universidad de Buenos Aires, Argentina / kaplancarina@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-3896-4318>

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Salta, Argentina / elysulca@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-8428-8325>

³ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad de Buenos Aires, Argentina / soysapu@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-6136-9352>

Introducción

Las emociones son relaciones que se organizan según un contexto social e histórico particular y se interiorizan de forma inconsciente, conformando un *habitus* (Kaplan, 2023). Eva Illouz (2010) argumenta que la afectividad es “el eslabón que conecta a la estructura con la agencia personal” (p.23). Bajo esta perspectiva las emociones comprenden una dimensión estructurante de la vida social y, en particular, de las experiencias escolares. Acceder a ellas a través del discurso es una posibilidad para aproximarnos a las formas en las que las y los estudiantes significan el mundo desde su condición etaria, de género y de clase. Como advierte Norbert Elias (1998), lo social se inscribe en el orden de lo sensible, de modo que comprender el mundo subjetivo es, al mismo tiempo, una forma de comprender el orden social.

Desde una perspectiva epistemológica relacional y de largo plazo sostenemos que la estructura afectiva no es una formación dada, sino que es el resultado de procesos de transformación cultural y de interacción cotidiana. Así, las disposiciones para sentir son aprendidas y estructuran un *habitus emotivo* (Kaplan, 2023). Para Illouz (2010), dicho *habitus* se construye y opera en función de las posiciones sociales que los sujetos ocupan en el entramado estructural.

El *habitus* emocional se encuentra en la intersección entre tres dominios de la experiencia social: la interaccional, la corporal y la lingüística. El *habitus* emocional conforma los modos en como las propias emociones son expresadas corporal y verbalmente y utilizadas a su vez para negociar en interacciones sociales (Illouz, 2010, p.272)

Abordar la afectividad como un dato de la cultura supone considerar los vínculos sociales y la historia de los sujetos (Le Breton, 1999). La subjetividad estudiantil se ancla en la materialidad de la escuela y en los lazos que se entranan en su interior. Es decir, “los mecanismos objetivos de eliminación y de orientación se entrelazan con las disposiciones subjetivas que enmarcan el campo de los posibles” (Kaplan, 2023, p.139).

En la célebre obra *La vida en las aulas* (1992), Philip Jackson dedica un capítulo al análisis de los sentimientos de las y los estudiantes en el cotidiano escolar. Argumenta que el entramado de las experiencias está constituido por placeres, sinsabores y ambivalencias afectivas. Basta con recurrir a nuestra memoria escolar para encontrar momentos de júbilo y de honduras de la desesperación (Jackson, 1992). Nadie puede volver sobre los recuerdos en la escuela y afirmar que fuesen completamente malos o felices. Dicotomizar las experiencias afectivas nos lleva a perder de vista los matices inherentes a su complejidad.

La escuela es una institución compleja y los alumnos son seres complejos. Con seguridad no todos los chicos que se manifiestan “a favor” de la escuela lo están inequívocamente, ni tampoco todos los estudiantes cuya respuesta se coloca en la columna del “no” en un sondeo de opiniones están hartos de todo lo que sea educativo. Para entender más plenamente la información proporcionada por esta burda clasificación de los estudiantes debemos llegar a una consideración de la variabilidad que probablemente existe en ambas bandas de la dicotomía me gusta-no me gusta. En otras palabras, tenemos que añadir matices de grises a la imagen en blanco y negro (Jackson, 1992, p.94).

A las y los estudiantes les suele agradar algunos aspectos de la vida en la escuela y les desagradan otros. Sus experiencias escolares están marcadas por una “combinación de sentimientos”, una ambivalencia afectiva constante e inevitable frente a la falta de correspondencia entre los deseos, necesidades, demandas y expectativas personales y de la institución escolar. Esto significa, “que a veces querrá realizar las tareas que se le asignan y en otras ocasiones no. En la condición primera experimentará un cierto grado de placer y, en la otra, de malestar” (Jackson, 1992, p.100).

Nos distanciamos de los binarismos y jerarquizaciones emocionales que remiten a lo positivo y lo negativo, a lo bueno y lo malo. Sostenemos que en los vínculos de intersubjetividad se construyen redes afectivas integradas por sentimientos contradictorios que coexisten y se movilizan en el devenir de la sociodinámica de los vínculos (Kaplan, 2022). Posicionarnos desde la noción de red, trama o tejido para comprender las emociones estudiantiles posibilita interpretar, reconocer y validar qué y cómo se sienten las y los estudiantes en su experiencia escolar.

Para Dubet y Martuccelli (1998), “las experiencias escolares se construyen como en la vertiente subjetiva del sistema escolar” (p.14). Esto significa que la escuela opera más allá del currículum formal y de las normas explícitas, y que además produce en las y los estudiantes formas de subjetivación a través de la estructuración de lazos afectivos. Son ellos y ellas quienes “fabrican” sus experiencias a través de los vínculos con sus pares y otros actores de la escuela, elaboran estrategias no solo para adaptarse, sino también para resistir al sistema educativo, constituyéndose así en

partícipes de procesos de agenciamiento. Como señalan los autores, “las amistades y los noviazgos, los entusiasmos y las heridas, los fracasos y los éxitos participan de la formación de los individuos” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 14). Entonces, desde la perspectiva estudiantil, la escuela puede ser vivida como un espacio con sentido, pero también como una institución desprovista de significado. Por ello, Dubet (2013) sostiene que comprender las experiencias, “es comprender al individuo y su manera de metabolizar lo social y producirlo” (p. 189).

La experiencia escolar, en este marco, se configura a partir de tres lógicas de acción que se entrelazan de manera dinámica (Dubet y Martuccelli, 1998). La primera es la lógica de integración que refiere a la interiorización de normas y valores escolares orientados a la reproducción del orden institucional y social. En este plano, las y los estudiantes adhieren a las expectativas institucionales como parte de su proceso formativo, aceptando las reglas como legítimas. La segunda es la lógica de estrategia, vinculada a una racionalidad instrumental mediante la cual los sujetos reconocen las reglas del juego escolar y las utilizan como herramientas para alcanzar fines personales, tales como aprobar materias, obtener certificados o evitar sanciones, por lo que el vínculo con la escuela se construye más en términos de cálculo y eficacia que de adhesión. La tercera es la lógica de subjetivación, que remite a las interpretaciones y significaciones de las y los estudiantes sobre el mundo escolar, donde las identificaciones, entusiasmos, rechazos o malestares pueden entrar en tensión tanto con las normas institucionales, así como con las propias estrategias adaptativas.

Las experiencias escolares están atravesadas por condiciones sociales de producción que no son elegidas ni plenamente controlables por las y los estudiantes; pero también por condiciones subjetivas desde las cuales éstos atribuyen sentidos, construyen expectativas y tensionan las estructuras escolares (Kaplan, 2023). Esta doble dimensión -estructural y subjetiva- de las experiencias escolares resultan de la relación dinámica entre lo instituido, lo establecido y las afectividades estudiantiles.

Marco metodológico

Los hallazgos surgen de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”⁴, realizada en el marco de un estudio socioeducativo con enfoque cualitativo (Porta y Silva, 2003) y un diseño interpretativo de doble proceso que incluye las interpretaciones que las y los jóvenes construyen sobre su experiencia escolar y el modo en que como investigadores analizamos la construcción de tales puntos de vista (Vain, 2012). Con el propósito de comprender las experiencias emocionales de las y los estudiantes y sus relaciones con la producción de las violencias en la escuela secundaria, planteamos los siguientes interrogantes: ¿Qué modos de estructuración subjetiva construyen las y los estudiantes en su experiencia escolar? ¿Qué papel ocupan las emociones en las relaciones de poder entre grupos de pares? ¿Cómo juega la emotividad en los vínculos conflictivos que devienen en violencia?

En la investigación de corte cualitativa comprender implica interpretar el mundo simbólico constituido por experiencias, representaciones, emociones y comportamientos que se entretajan en la trama vincular del cotidiano (Kaplan y García, 2023). Para ello, se diseñó y aplicó una encuesta a estudiantes de escuelas secundarias con el fin de realizar un “sondeo exploratorio de actitudes, creencias y opiniones” (Archenti, 2007, p. 203) con relación a su experiencia en la escuela.

La encuesta -administrada en formato digital a través de la plataforma SurveyMonkey- fue respondida por 4.023 jóvenes que asisten a escuelas secundarias estatales de educación común y técnica, situadas en zonas urbanas de la provincia de Buenos Aires, caracterizadas por un alto índice de vulnerabilidad social. Se trata de una muestra intencional basada en criterios de accesibilidad y construida a partir de la disposición de los equipos directivos y de supervisores escolares para la distribución del instrumento entre el estudiantado.

La encuesta se estructuró en torno a cinco dimensiones: datos sociodemográficos; percepciones sobre las emociones en la escuela, expresiones de violencia y conflictos escolares, formas de tramitación del dolor social en la escuela y sentimientos anticipatorios vinculados al futuro. El instrumento combinó preguntas cerradas (de tipo dicotómico o de

⁴ La encuesta “Los sentimientos en la escuela” se realizó en el marco de los Proyectos de investigación: UBACYT 20020220300119BA: “Las violencias en la escuela como dolor social. Un estudio sobre las sensibilidades de jóvenes estudiantes secundarios de la Provincia de Buenos Aires” y, PIP-CONICET 11220200102508CO: “Las transformaciones sociohistóricas en la sensibilidad y la construcción de experiencias emocionales de jóvenes estudiantes. Un estudio en escuelas secundarias urbano-periféricas de la provincia de Buenos Aires”. Ambos se enmarcan en el Programa de Investigación “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, dirigido por Carina V. Kaplan

opción múltiple) y preguntas mixtas (con opciones predefinidas junto con la posibilidad de seleccionar “otro” y especificar). En esta oportunidad el foco está puesto en la dimensión referida a las percepciones sobre las emociones en la escuela. El mundo escolar es fundamentalmente afectivo, lo que implica que para comprenderlo es preciso examinar cómo se entreteje la trama vincular afectiva. Por ello, el conjunto de preguntas que integran esta dimensión se denominó “Vínculos afectivos y experiencia estudiantil”, donde se incluyen interrogantes sobre los sentimientos y emociones que genera la experiencia de habitar la escuela. Los resultados obtenidos se analizan considerando dos variables centrales: el género y la trayectoria escolar de las y los estudiantes.

Es importante destacar, en relación con la muestra de estudiantes, que el 41,4% se identificó con el género masculino, el 57,1% con el género femenino y el 1,4% indicó otros géneros. Del total, el 41,3% de las y los encuestados cursa el ciclo básico (1, 2 o 3 año) y el 58,7% el ciclo superior (4, 5 y 6 año o 7 año de escuela técnica)⁵.

Resultados y discusiones

Los resultados que se presentan a continuación forman parte de la dimensión de la encuesta denominada “Vínculos afectivos y experiencia estudiantil”. Para la organización del escrito se seleccionaron un grupo de preguntas que indagan sobre las experiencias emocionales de las y los estudiantes en la vida escolar y, en segundo lugar, otro grupo de interrogantes que refieren a los actores con quienes las y los jóvenes conversan sobre lo que sienten en la escuela.

Experiencias emocionales en la vida escolar

La pregunta inicial de la encuesta fue acerca de cómo se sienten en general en la escuela, frente a la cual la mayoría de los y las estudiantes (90,5%) afirmó sentirse bien, mientras que una proporción menor (9,5%) señaló malestar (tabla 1).

Tabla 1. Percepciones generales de las y los estudiantes acerca de cómo se sienten en la escuela

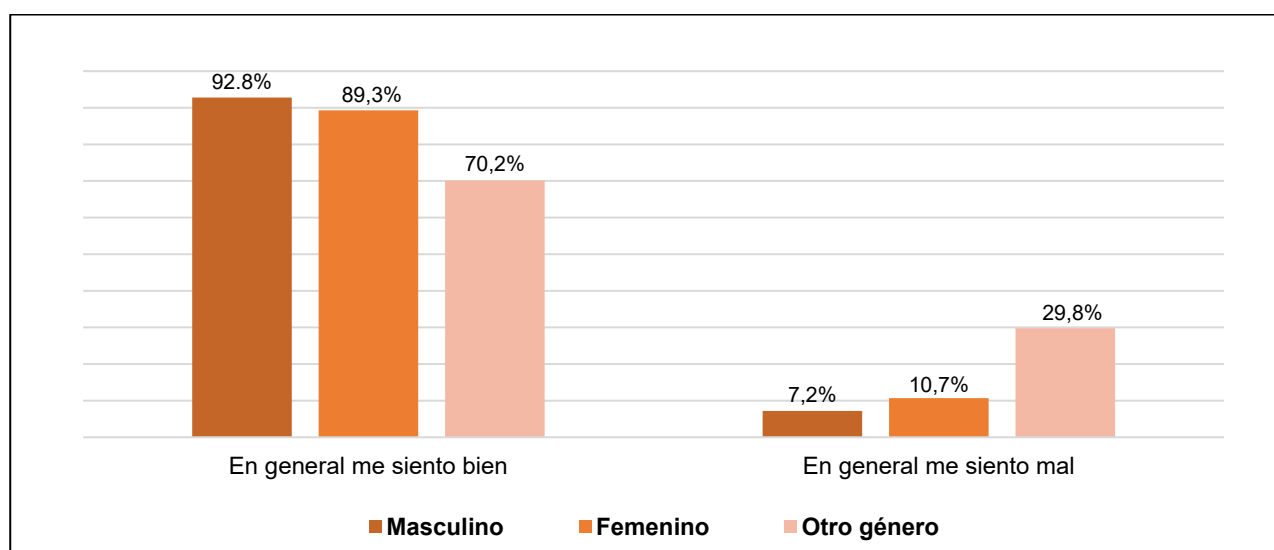
	Género			Ciclo educativo		Total	
	Masculino	Femenino	Otro género	Ciclo básico	Ciclo superior		
	Rtas.	Rtas.	Rtas.	Rtas.	Rtas.	Rtas.	%
En general me siento bien	1.547	2.053	40	1.533	2.107	3.640	90,5%
En general me siento mal	120	246	17	129	254	383	9,5%
TOTAL (N)	1.667	2.299	57	1.662	2.361	4.023	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

Al analizar la percepción general sobre cómo se sienten en la escuela en relación con el género, se observa una particularidad significativa en el caso de estudiantes que se identifican con otros géneros, tal como se muestra en la figura 1.

⁵ La estructura del sistema educativo en la provincia de Buenos Aires está conformada por cuatro niveles educativos: inicial, primario, secundario y superior. Desde el año 2015, la escolaridad de carácter obligatoria está comprendida por las salas de 4 y 5 años del nivel inicial, 6 años de nivel primario y 6 años de nivel secundario. Este último se divide en 3 años del ciclo básico y 3 años del ciclo superior.

Figura 1. Percepciones generales de acerca cómo se sienten en la escuela, según género



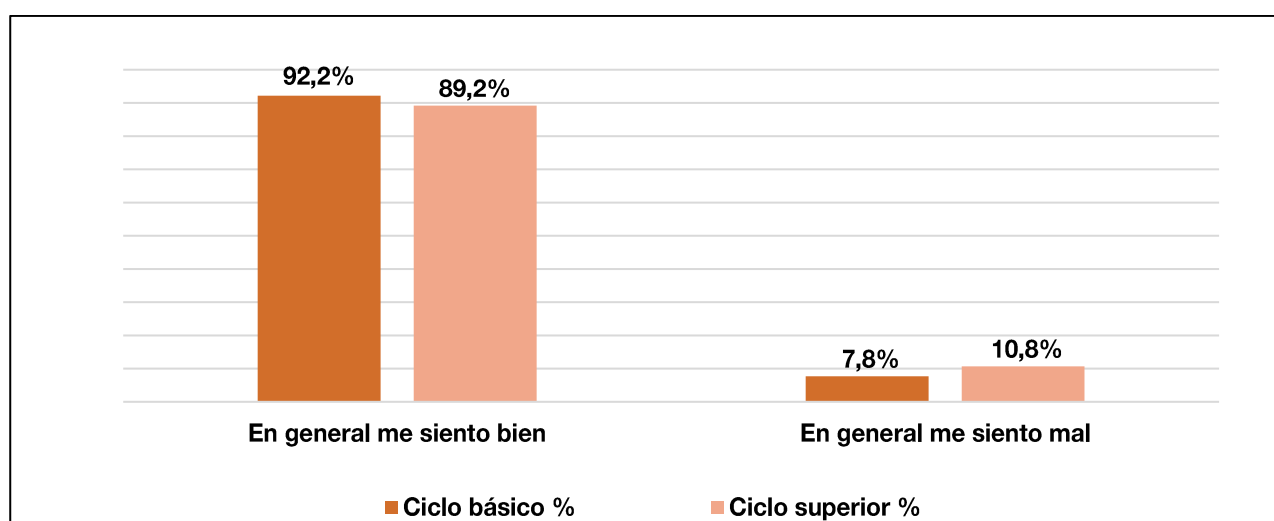
Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

Siguiendo la tendencia observada en la Tabla 1, el sentimiento general de bienestar en la escuela se manifiesta con una alta prevalencia en los tres géneros con los que se identifican las y los estudiantes. El mayor porcentaje de respuestas que indican “en general me siento bien” corresponde a los varones (92,8%), seguido por las mujeres (89,3%) y, en último lugar, por estudiantes que se identifican con otros géneros (70,2%). En consecuencia, la afirmación “en general me siento mal” aparece mayoritariamente en el grupo de otros géneros, donde alcanza el 29,8%. Este valor cuadruplica el registrado entre los varones (7,2%) y casi triplica el observado entre las mujeres (10,7%).

Los datos demuestran que sentirse bien es la experiencia predominante en la escuela. Sin embargo, resulta relevante destacar que una proporción considerable de estudiantes que se identifican con otros géneros manifiesta malestar.

En relación con la variable de trayectoria escolar, el sentimiento de bienestar estudiantil resulta predominante, tal como se muestra en la siguiente figura.

Figura 2. Percepciones generales acerca de cómo se sienten en la escuela, según trayectoria escolar



Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

El sentimiento de bienestar en la escuela disminuye a medida que las y los estudiantes avanzan en sus recorridos escolares, pasando del 92,2% en los primeros años al 89,2% en los últimos. Por el contrario, el malestar aumenta en los tramos finales (10,8% frente a 7,8% de los primeros años). Estas experiencias de malestar podrían estar ligadas a

la incertidumbre una vez finalizados los estudios, ya que la escuela secundaria suele ser considerada como “una etapa ordenadora de la vida y un buen lugar para estar” (Dussel, et al, 2007, p. 12). Finalizar esta etapa de escolarización implica tomar decisiones sobre la propia vida y asumir la responsabilidad de un proyecto de vida personal, limitado por condiciones materiales de existencia y por mandatos sociales y familiares, lo que en muchos casos conlleva sentimientos de angustia, miedo o desesperación (Bracchi y Gabbai, 2013).

En relación con el bienestar emocional, se ha indagado sobre las percepciones acerca de la felicidad en la escuela. La pregunta sobre la felicidad toma como antecedente el trabajo *La vida en las aulas* (1992) de Philip Jackson en el que sistematiza los resultados de una serie de estudios sobre las actitudes y sentimientos de las y los estudiantes en la vida escolar. Con la finalidad de profundizar en la red sentimental que construyen las y los estudiantes en su experiencia escolar, se indagó acerca de las experiencias de felicidad en la escuela (Tabla 2). Vale aclarar que concebimos a la felicidad como la expresión de un bienestar que presenta matices ligados a ciertos momentos vividos en el espacio escolar, es por ello que frente a la pregunta “soy feliz en la escuela”, las opciones presentadas son: la mayor parte del tiempo, muy a menudo, todo el tiempo, casi nunca y nunca.

Tabla 2. Experiencias de felicidad en la escuela

	Género			Ciclo educativo		Total	
	Masculino	Femenino	Otro género	Ciclo básico	Ciclo superior		
	Rtas.	Rtas.	Rtas.	Rtas.	Rtas.	Rtas.	%
La mayor parte del tiempo	694	905	9	663	945	1.608	40%
Muy a menudo	433	686	27	429	717	1.146	28,5%
Todo el tiempo	353	351	4	370	338	708	17,6%
Casi nunca	143	302	11	174	282	456	11,3%
Nunca	44	55	6	26	79	105	2,6%
TOTAL (N)	1.667	2.299	57	1.662	2.361	4.023	100%

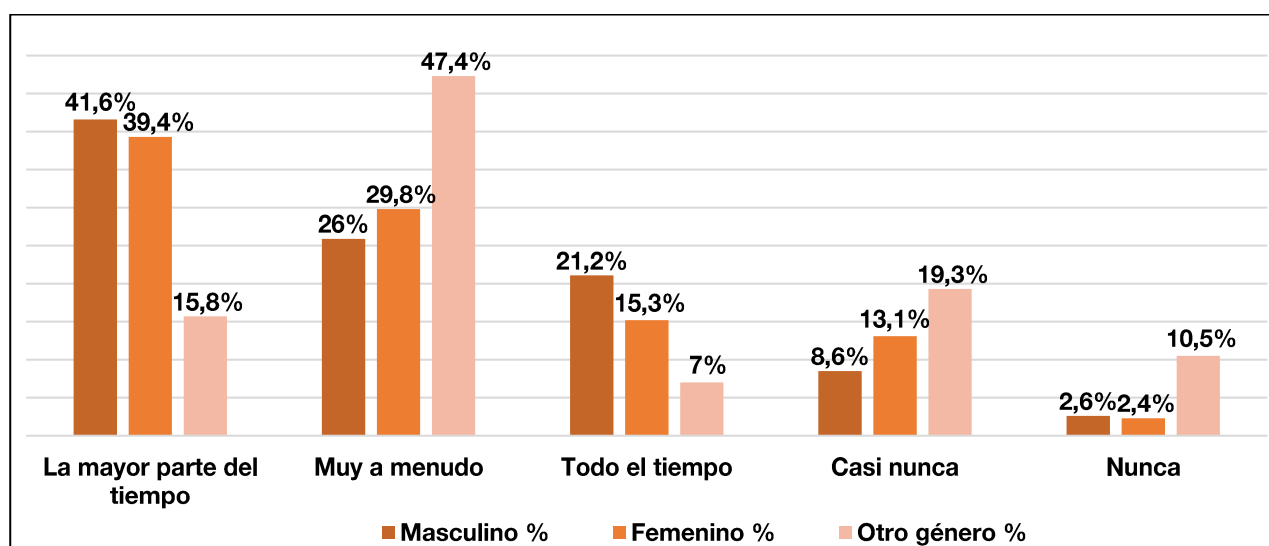
Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

El 86,1% de las y los encuestados manifiesta que se siente feliz en la escuela. De estos, el 40% indica que la mayor parte del tiempo, el 28,5% muy a menudo y el 17,6% todo el tiempo. Esto datos demuestran que la felicidad es percibida como un sentimiento ocasional, situacional, momentáneo en la experiencia estudiantil, y no un estado constante y absoluto (Kaplan, 2022; Jackson, 1992).

Asimismo, el 13,9% de las y los estudiantes manifiesta no sentirse feliz en la escuela: el 11,3% casi nunca y el 2,6% nunca. No obstante, estos datos no pueden interpretarse simplemente como “infelicidad” o como la contracara de la felicidad, pues la afectividad no se reduce a la dicotomía “felices o infelices”. Las emociones humanas son diversas, complejas e incluso contradictorias (García, Arevalos y Kaplan, 2024).

Las experiencias de felicidad también se manifiestan de manera diferenciada según el género, como se evidencia en los datos de la figura siguiente.

Figura 3. Experiencias de felicidad en la escuela, según género



Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

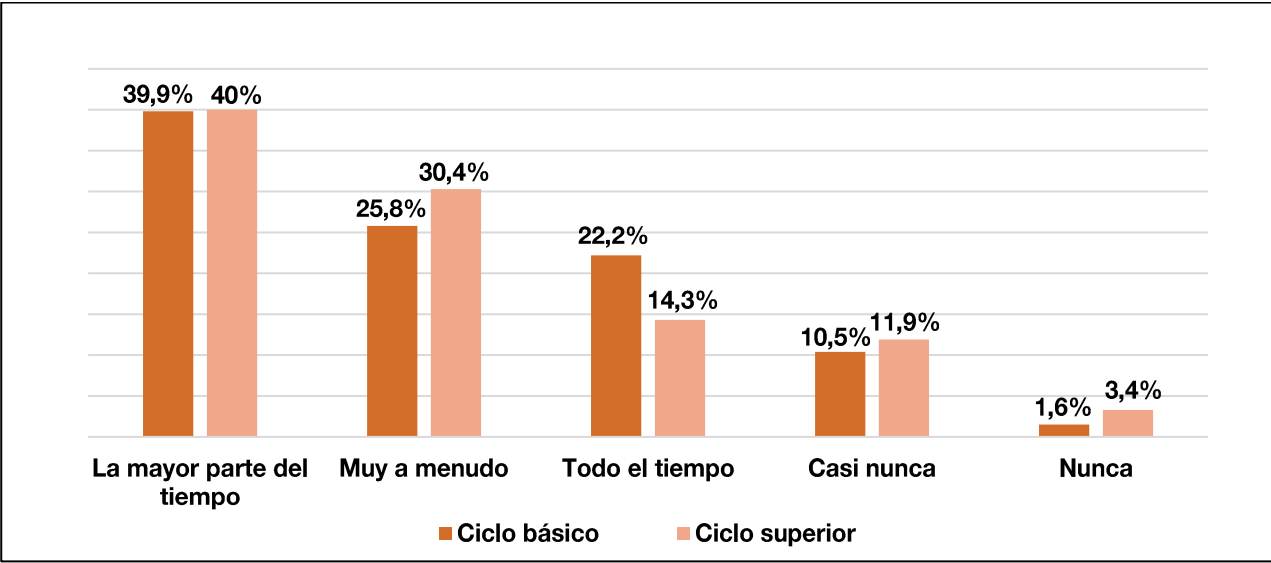
En lo que respecta al género, encontramos que los varones son quienes más expresan ser felices en la escuela (88,8%), seguidos por las mujeres (84,5%) y luego por otros géneros (70,2%). Quienes respondieron nunca y casi nunca son en su mayoría de otros géneros (29,8%), seguidos por las mujeres (15,5%) y luego por los varones (11,2%).

Analizando por separado cada respuesta, notamos que la afirmación “soy feliz en la escuela la mayor parte del tiempo” es seleccionada con mayor frecuencia por los varones (41,6%), seguidos por las mujeres (39,4%) y en menor medida por quienes se identifican con otros géneros (15,8%). Esta tendencia se invierte en la opción “muy a menudo”, en la que las respuestas ofrecidas por estudiantes de otros géneros son significativamente mayores (47,4%) en relación con las de las mujeres (29,8%) y las de los varones (26%). En cuanto a la opción “soy feliz en la escuela todo el tiempo”, las respuestas de los varones (21,2%) están por encima de las de mujeres (15,3%) y de las del grupo de otros géneros (7%). Esto indica que los estudiantes varones tienden a experimentar momentos de felicidad más que los otros grupos en el ámbito escolar.

En relación con la opción “casi nunca soy feliz en la escuela”, el grupo de otros géneros presenta el mayor porcentaje de respuestas (19,3%), seguido por las mujeres (13,1%) y en último lugar por los varones (8,6%). En cuanto a la respuesta “nunca soy feliz en la escuela”, el mayor porcentaje corresponde nuevamente al grupo de otros géneros (10,5%). A continuación, se ubican los varones (2,6%) con un valor apenas superior al de las mujeres (2,4%). Esto sugiere que los momentos de felicidad son vivenciados en menor medida por estudiantes que se identifican con otros géneros y por las mujeres. Esta tendencia tiene relación con lo observado en la Tabla 2, donde ambos grupos reportan que en general se sienten mal en la escuela con mayor frecuencia que los varones, pues la felicidad está ligada a sentirse bien en el espacio escolar.

Las experiencias de felicidad en la escuela también varían según las trayectorias escolares, tal como muestran los datos de la figura 4.

Figura 4. Experiencias de felicidad en la escuela, según trayectoria escolar



Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

En lo que respecta a los años de trayectoria escolar, el 87,9% de las y los estudiantes del ciclo básico expresan sentirse bien en la escuela mientras que en el ciclo superior el porcentaje es de 84,7%. La respuesta “soy feliz en la escuela la mayor parte del tiempo” muestra porcentajes similares entre las y los estudiantes de los primeros años (40%) y de los últimos años (39,9%). Sin embargo, las diferencias se vuelven más pronunciadas al analizar la frecuencia con que se sienten felices. La opción “muy a menudo” es indicada en mayor cantidad por quienes cursan el tramo final de la escolaridad (30,4%) en comparación con los que están iniciando (25,8%). Por el contrario, en la categoría “todo el tiempo”, los del tramo inicial superan a los del último por una diferencia de más de ocho puntos porcentuales (22,2% frente a 14,3%). Estos resultados sugieren que, si bien las y los estudiantes que están próximos a finalizar la escuela se sienten feliz muy a menudo, los que están iniciando el nivel medio la vivencian de manera más constante.

Unificando las respuestas de quienes nunca o casi nunca se sienten feliz en la escuela, hallamos que un 12,1% del ciclo básico eligieron estas opciones, siendo mayor el porcentaje en el ciclo superior alcanzando un 15,3%. En la opción “casi nunca” hay una diferencia mínima a favor de los últimos años (11,9% frente al 10,5%). Esta tendencia es más marcada en la opción “nunca”, donde el grupo próximo a terminar la escuela casi duplica sus respuestas en esta categoría en relación con el grupo de los primeros años (3,4% frente a 1,6%).

La felicidad es una experiencia ligada situaciones de la vida escolar tales como sentirse escuchadas/os, comprendidas/os y valoradas/os por los pares y docentes, sacar buenas notas, disfrutar de alguna materia o de aprender ciertos contenidos. Es decir, hay una variedad de situaciones de orden académico y vincular que hacen felices por momentos a las y los estudiantes (Jackson, 1992). A propósito, uno de los aspectos centrales que evidencian la relevancia de los vínculos escolares para las y los estudiantes es la experiencia de sentirse acompañado en la vida cotidiana de la escuela, tal como muestran los datos de la tabla siguiente.

Tabla 3. Sentirse acompañado/a en la escuela

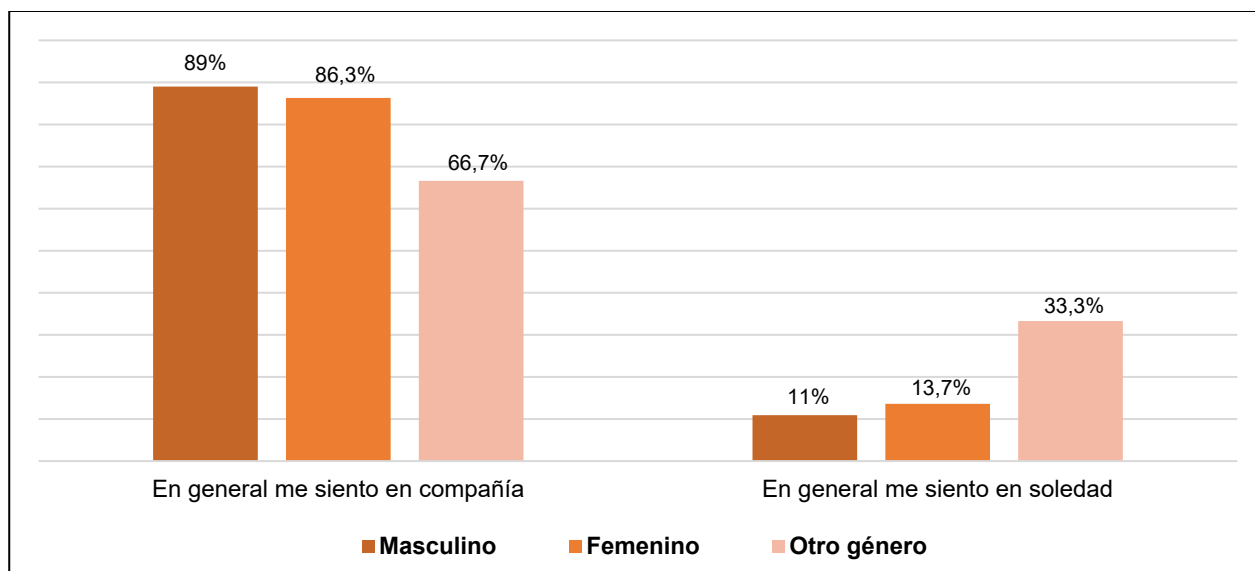
	Género			Ciclo educativo		Total	
	Masculino	Femenino	Otro género	Ciclo básico	Ciclo superior		
	Rtas.	Rtas.	Rtas.	Rtas.	Rtas.	Rtas.	%
En general me siento en compañía	1.484	1.985	38	1.472	2.035	3.507	87,2 %

En general me siento en soledad	183	314	19	190	326	516	12,8 %
TOTAL (N)	1.667	2.299	57	1.662	2.361	4.023	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

El 87,2% de las y los estudiantes señalan sentirse en compañía, mientras que el 12,8% manifiesta sentirse en soledad. Vale aclarar que la experiencia de soledad tiene lugar a partir de “la ausencia de reciprocidad emocional con los pares generacionales y los adultos de la institución escolar” (García, Arevalos y Kaplan, 2024, p. 146). Esto significa que, aún estando con otros en un mismo espacio material, se vivencia la soledad por la ausencia de formas intersubjetivas de reconocimiento. Mientras que sentirse valoradas/os, escuchadas/os, tenidas/os en cuenta constituye un signo de compañía. Si se analizan estas percepciones considerando la variable de género, se advierte que sentirse acompañada/o mantiene un lugar preponderante en todos ellos (figura 5).

Figura 5. Sentirse acompañado/a en la escuela, según género

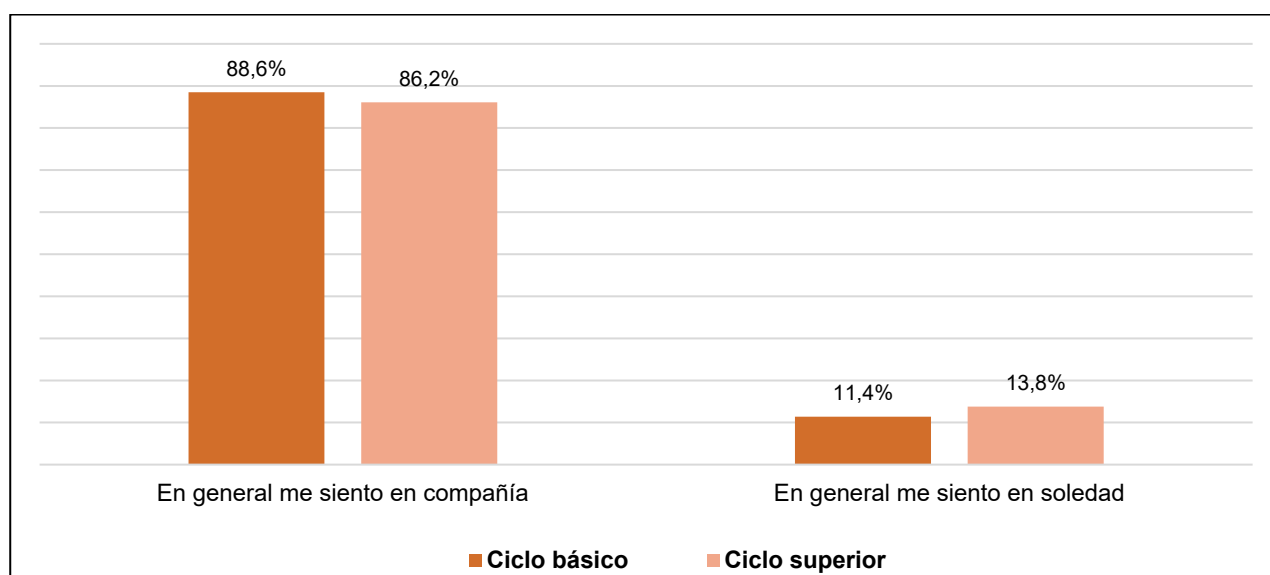


Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

Siguiendo la tendencia general, los varones son quienes manifiestan en mayor proporción sentirse en compañía (89%), seguidos por las mujeres (86,3%) y en menor medida por quienes se identifican con otros géneros (66,7%). Aunque los tres grupos presentan porcentajes elevados en esta categoría, el grupo de otros géneros muestra una cantidad inferior respecto a los otros. Esta diferencia se vuelve aún más evidente si se observa la contracara; el sentimiento de soledad. Allí, la tendencia se invierte, el 33,3% de quienes se identifican con otros géneros afirman sentirse en soledad en la escuela, frente al 13,7% de las mujeres y el 11% de los varones. Es decir, uno de cada tres estudiantes de este grupo experiencia la soledad en el ámbito escolar, un dato más alto que en los otros grupos.

En relación con las trayectorias escolares, dichas percepciones también guardan diferencias notables (figura 6).

Figura 6. Sentirse acompañado/a en la escuela, según trayectoria escolar



Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

El sentirse en compañía se expresa de manera casi equitativa en ambos ciclos, aunque con una leve ventaja a favor del grupo de los primeros años: el 88,6% declara sentirse acompañado/a, frente al 86,2% de los últimos años. Esta diferencia, aunque no es pronunciada, sugiere que en los inicios de la escolaridad secundaria las y los estudiantes se sienten en compañía más que en los tramos finales. En sentido inverso, las percepciones de soledad son más frecuentes en los años superiores (13,8%) que en los iniciales (11,4%). Si bien los datos no muestran diferencias significativas, evidencian una tendencia: a medida que las y los estudiantes avanzan en su trayectoria escolar, aumentan las experiencias de soledad y disminuyen las de compañía.

Actores con los que se conversa sobre los sentimientos de malestar

La escuela se configura como un espacio privilegiado para conversar sobre los sentimientos. La posibilidad de que las y los estudiantes puedan compartir cómo se sienten ayuda a comprender y simbolizar sus emociones, especialmente cuando se trata de experiencias de dolor. En este sentido, resulta significativo que las y los jóvenes reconozcan a la escuela como el espacio donde encuentran con quien dialogar cuando se sienten mal. Lo que pone de manifiesto el valor simbólico de la institución educativa en la construcción de redes afectivas que colaboran con la tramitación del sufrimiento estudiantil. En la siguiente tabla se especifica quienes son los principales interlocutores de las y los estudiantes frente a sentimientos de malestar.

Tabla 4. Comunicación de las emociones (opción múltiple)

	Género			Ciclo educativo		Total	
	Masculi no	Femeni no	Otro género	Ciclo básico	Ciclo superior		
	Rtas.	Rtas.	Rtas.	Rtas.	Rtas.	Rtas.	%
Con un familiar	503	699	6	537	671	1.208	23,4 %
Con un/a compañero/a o amigo/a de la escuela	620	1.094	20	762	972	1.734	33,6 %

Con un contacto de las redes sociales	74	82	7	76	87	163	3,2 %
Con un/a amigo/a de afuera de la escuela	175	280	12	195	272	467	9,1 %
Con un/a profesor/a	40	82	1	44	79	123	2,4 %
Con un/a preceptor/a	62	113	3	91	87	178	3,5 %
Con el directivo	28	31	0	19	40	59	1,1 %
Con un integrante del Equipo de Orientación Escolar	13	21	0	14	20	34	0,7 %
Con nadie	549	509	24	387	695	1.082	21,0 %
Con otra persona. ¿Quién?	53	51	2	43	63	106	2,1 %
TOTAL (N)	2.117	2.962	75	2.168	2.986	5.154	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

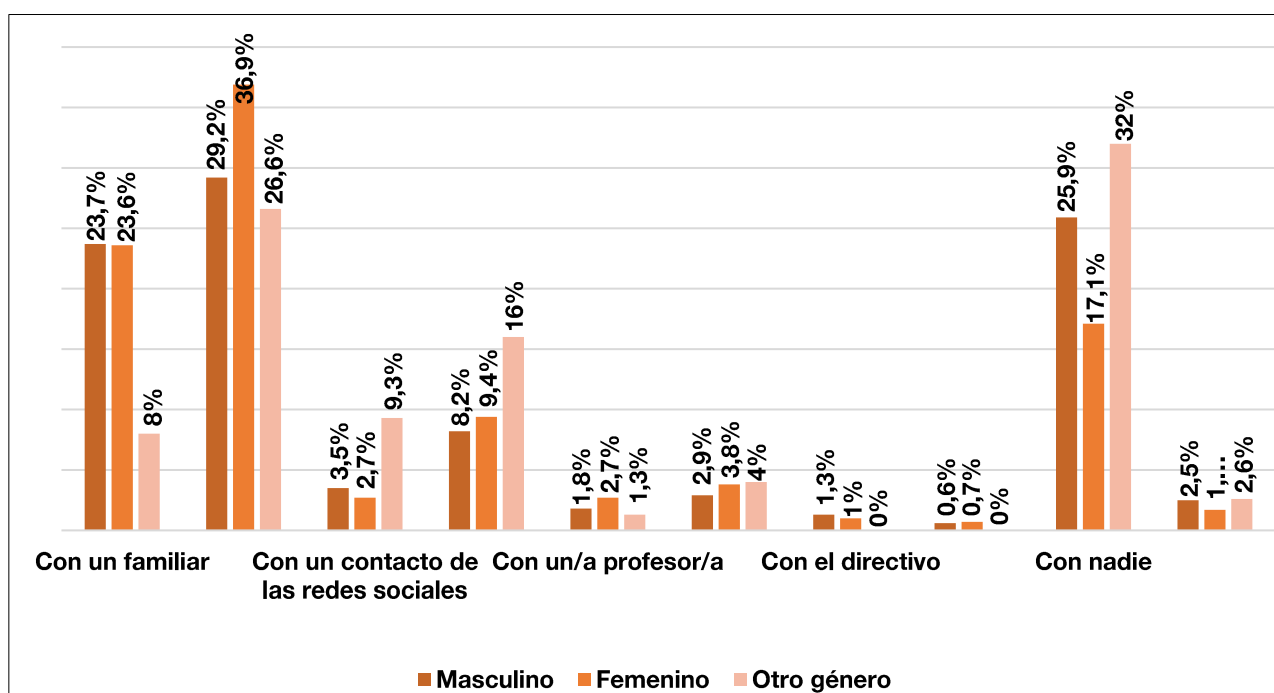
Frente a experiencias de malestar, las y los estudiantes tienden a recurrir en mayor medida a personas del entorno escolar (40,6%) que a los vínculos construidos en otros espacios (35,7%). Dentro de la escuela, buscan principalmente el apoyo de sus pares generacionales -compañeras/os y amigas/os (33,6%)- con quienes establecen lazos de confianza favorecidos por el tiempo y las actividades compartidas cotidianamente. Las figuras adultas de la escuela -preceptores/as (3,5%), profesores/as (2,4%), y personal directivo (1,1%)- son menos consideradas por las y los estudiantes para hablar de lo que les genera malestar. Podemos conjeturar que, si bien comparten el día a día con estos actores, la cercanía afectiva podría estar condicionada por las diferencias etarias y por los roles jerárquicos que asume cada uno en la institución. Este escenario pone de relieve las tensiones que atraviesan a la escuela como espacio social, situada entre la reproducción de las desigualdades y la posibilidad de habilitar experiencias de reconocimiento y procesos de reparación simbólica del sufrimiento juvenil.

Por fuera de la escuela, las y los estudiantes recurren principalmente a integrantes de su familia (23,4%), aunque también, pero en menor medida a las/os amigas/os (9,1%) y a contactos que tienen en sus redes sociales (3,2%) para conversar sobre el malestar que vivencian. Notoriamente la familia, aún en contextos caracterizados por la fragilidad de los vínculos, sigue operando como uno de los principales soportes afectivos para las y los jóvenes.

Un dato relevante que surge de las respuestas de las y los encuestados/as es la decisión de no compartir con nadie sus experiencias de malestar (21%), lo cual puede interpretarse como un signo de silenciamiento de qué y cómo se sienten. Esta actitud podría estar vinculada tanto a la ausencia de vínculos de confianza en su experiencia social y escolar como al temor de no ser comprendidos/as. El silenciamiento del dolor, en este sentido, limita las posibilidades de su elaboración y tramitación simbólica en la escuela.

Otros matices que se presentan al indagar respecto a conversar sobre el malestar se pueden advertir en los datos de la figura 7.

Figura 7. Comunicación de las emociones según géneros (opción múltiple)



Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

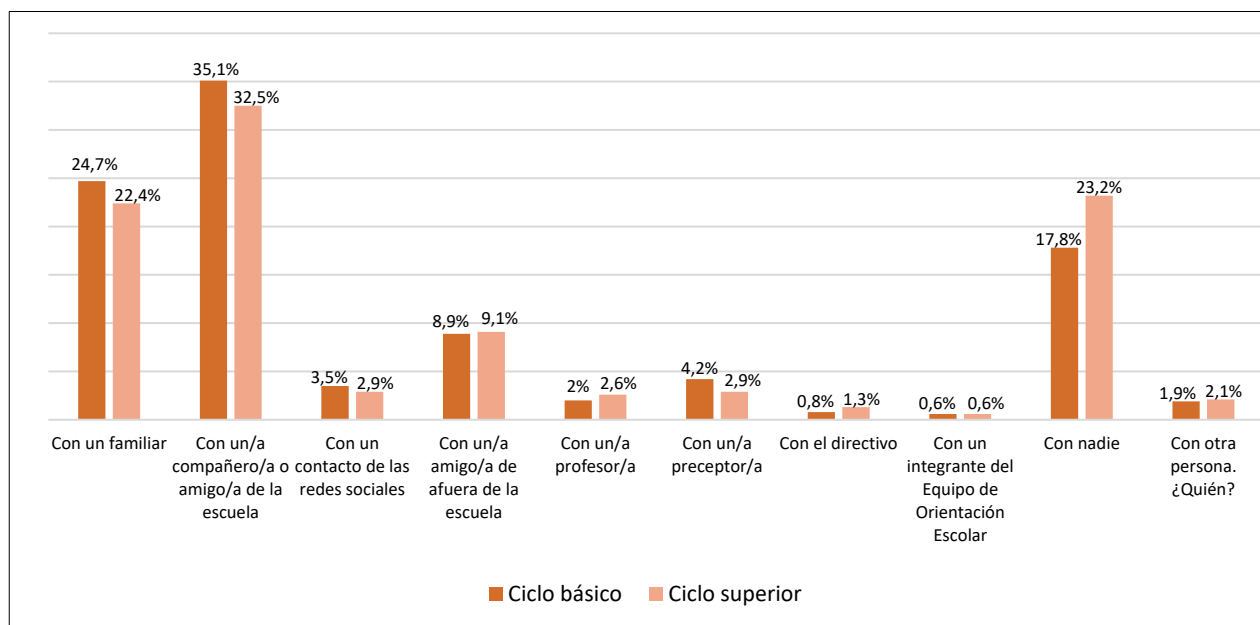
Se reafirma el lugar de la escuela como un espacio donde las y los estudiantes encuentran con quién conversar frente a situaciones de malestar. Los pares generacionales se constituyen en los principales interlocutores, tanto para las mujeres (36,9%) como para los varones (29,2%) y para quienes se identifican con otros géneros (26,6%). Este dato sostiene la hipótesis de que, en el marco de la convivencia escolar, se construyen lazos de confianza y reciprocidad. Si bien las personas adultas ocupan un lugar menos significativo en los procesos de escucha, se observa que las y los preceptores/as (4% otros géneros, 3,8% mujeres y 2,9% varones) y las y los docentes (2,7% mujeres, 1,8% varones y 1,3% otros géneros) son con quienes más se conversa. En cambio, la interacción con directivos y equipos de orientación escolar resulta más limitada; algunas/os estudiantes conversan poco (1,3% varones y 1% mujeres) y otros directamente no recurren a estos actores ante situaciones de malestar.

Más allá de la escuela, las y los estudiantes construyen redes de apoyo emocional. La familia es el soporte de contención más importante tanto para varones (23,7%), mujeres (23,6%) como para estudiantes de otros géneros (8%), aunque en este último caso en menor medida. Asimismo, se observa que también acuden a las amistades (16% otros géneros, 9,4% mujeres y 8,2% varones) y a los contactos en redes sociales (9,3% otros géneros, 3,5% varones y 2,7% mujeres) como espacios de confianza para compartir el malestar. Quienes se identifican con otros géneros recurren más a estos últimos que a la propia familia cuando se sienten mal.

El silenciamiento de las emociones constituye una respuesta particularmente significativa entre las y los encuestados/as: 32% en quienes se identifican con otros géneros, 25,9% en varones y 17,1% en mujeres. Estos datos sugieren que, frente a experiencias de malestar, las y los estudiantes recurren preferentemente a sus pares generacionales en la escuela o, en su defecto, optan por no compartir con nadie lo que sienten. La ausencia de espacios de escucha y acompañamiento dificulta la posibilidad de simbolizar el dolor y por ende de tramitarlo colectivamente.

En relación con las trayectorias escolares, estos datos mantienen algunas tendencias, tal como lo evidencia la figura 8.

Figura 8. Comunicación de las emociones, según trayectorias escolares (opción múltiple)



Fuente: Elaboración propia a partir del procesamiento de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”

Los actores con quienes las y los estudiantes comparten su malestar en la escuela reflejan tendencias similares a las observadas en la Tabla 4, aunque se registran algunas diferencias entre los primeros y los últimos años de cursado. En ambos grupos, los pares escolares se constituyen en el principal sostén emocional: 35,1% entre quienes transitan los primeros años y 32,5% entre quienes se encuentran en los últimos. Si bien los porcentajes son cercanos, se advierte en las y los estudiantes de los primeros años una mayor disposición a apoyarse en sus pares dentro del ámbito escolar.

En menor medida, el malestar se comparte con las y los preceptores/as (4,2% en los primeros años y 2,9% en los últimos), con las y los docentes (2,0% y 2,6%, respectivamente) y con el equipo directivo (1,3% y 0,8%). En proporciones aún más reducidas, con los equipos de orientación escolar (0,6% en ambos ciclos). Al igual que los datos que muestran la tabla 4 y la figura 7, los actores de la escuela no están siendo percibidos como referentes emocionales accesibles o significativos para las y los estudiantes.

A lo largo de la trayectoria escolar, la familia ocupa un lugar central como sostén frente a situaciones de malestar, tanto en los primeros años (24,7%) como en los últimos (22,4%). Asimismo, aunque en menor medida, las y los estudiantes recurren a las amistades (9,1% en el ciclo superior y 8,9% en el básico) y a los contactos de redes sociales (3,5% en el básico y 2,9% en el superior) para compartir experiencias de dolor.

El hecho de no compartir con nadie las situaciones de malestar constituye también un dato relevante, en consonancia con lo observado en la Tabla 4 y la Figura 7. Se advierte que las y los estudiantes de los últimos años (23,2%) tienden en mayor medida a silenciar sus emociones en comparación con quienes transitan los primeros años de la escolaridad secundaria (17,8%).

A modo de cierre

Uno de los hallazgos más relevantes de la encuesta es el sentimiento de bienestar que, en general, expresan las y los estudiantes en su experiencia escolar. Esta percepción puede inferirse en los discursos estudiantiles que remiten a sentirse en compañía y felices muy a menudo. Hay que destacar que la felicidad es entendida como experiencia ligada a los vínculos y a ciertos acontecimientos de la micropolítica escolar y no como estado absoluto o permanente. Esta noción de felicidad se aleja de las concepciones capitalistas y positivistas que remiten a la felicidad como una búsqueda individual permanente.

La red afectiva que configuran las y los estudiantes también incluye experiencias de soledad, particularmente entre quienes se autoidentifican con otros géneros y entre los que cursan el tramo final de la escolaridad. Estos grupos, además, manifiestan sentirse felices con menor frecuencia e incluso nunca. En el caso de quienes se identifican con

otros géneros, estas experiencias emocionales podrían estar asociadas a situaciones de violencia o exclusión vinculadas a la orientación sexual o identidad de género. Para quienes están en los últimos años, en cambio, podrían relacionarse con las exigencias académicas que implica la finalización de la escuela secundaria y con la incertidumbre respecto de la elección de un proyecto de vida futuro. Frente a las experiencias de malestar, los y las compañeras/os y amigas/os de la escuela, así como las familias, operan como principal soporte afectivo. Esto implica que las y los estudiantes encuentran redes de contención tanto intra como intergeneracionales, dentro y fuera del ámbito escolar. Estos vínculos afectivos contribuyen a contrarrestar el dolor social que atraviesa sus vidas y a sostener sus trayectorias escolares.

Estos resultados se relacionan con los principales hallazgos de Philip Jackson (1992) acerca de la trama afectiva compleja y dinámica que configuran las y los estudiantes en la vida escolar. El autor subraya la existencia de una impresión general de satisfacción con la escuela que suele verse contrarrestada por la presencia de una minoría que se manifiesta disconforme. Sin embargo, no es posible reducir las emociones estudiantiles a una dualidad ni establecer jerarquías, más bien resulta necesario atender a los matices entre esos polos. En este sentido, quienes afirman sentirse bien en la escuela podrían estar valorando determinados vínculos intersubjetivos con sus pares o docentes, así como situaciones escolares concretas. Es decir que, si bien a la mayoría le gusta la escuela, no se puede afirmar que les agrada de manera total y absoluta.

La escuela es un escenario en el que se tejen tramas afectivas que operan como sostén en las trayectorias escolares, contribuyendo así a la justicia afectiva en la medida en que se constituye como un espacio habitable para sus actores. Ello supone la construcción de culturas afectivas que habiliten encuentros intersubjetivos de reconocimiento, así como disposiciones a la escucha y a la intervención, entendidas como vías para simbolizar el dolor y reparar las heridas sociales que atraviesan las experiencias estudiantiles. El hecho de que un gran número de estudiantes encuestados/as exprese que la escuela es un lugar donde se sienten bien y que encuentran apoyo afectivo en sus pares generacionales frente a los malestares otorga a la institución una connotación de refugio simbólico.

Referencias bibliográficas

- Archenti, N. (2007). El sondeo. En A. Marradi, N. Archenti, & J. I. Piovani (Eds.), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 203–214). Emecé.
- Bracchi, C., & Gabbai, M. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: Tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En C. V. Kaplan (Dir.), *Culturas estudiantiles: Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 23–44). Miño y Dávila.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Amorrortu.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dussel, I., Brito, A., & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Norma.
- García, P., Arévalos, D., & Kaplan, C. V. (2024). Los vínculos afectivos en la experiencia estudiantil: Resultados de un estudio socioeducativo sobre emociones y violencias en la educación secundaria. *Revista de Educación*, 15(31), 137–158.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna: Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Morata.
- Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Kaplan, C. V. (2023). Considerar la dimensión afectiva (que no es educación emocional): Ser feliz en la escuela. Acompañar las trayectorias afectivas. En S. Bernatené & J. Steiman (Comps.), *Tomar la palabra: Educación en disputa* (pp. 139–150). Universidad Nacional de General San Martín.
- Kaplan, C. V., & García, P. (2023). Investigar las emociones en el campo educativo: Aportes metodológicos de la aplicación de una encuesta a estudiantes del nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 13(2), 1–14.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones*. Nueva Visión.
- Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14, 1–18.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: Algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3(4), 37–43.

Fecha de recepción: 3-10-2025

Fecha de aceptación: 29-11-2025



Tramas cotidianas do cuidado: quando questões existenciais se tornam questões sensíveis nas/das/com (as) redes educativas

Tramas cotidianas del cuidado: cuando las cuestiones existenciales se vuelven cuestiones sensibles en/de/con las redes educativas

Everyday Plots of Care: When Existential Issues Become Sensitive Issues in/of/with Educational Networks

BONFIM LAGO, Sueli¹ y RANGEL DOS REIS, Leonardo²

Bonfim Lago, S. y Rangel dos Reis, L. (2026). Tramas cotidianas do cuidado: quando questões existenciais se tornam questões sensíveis nas/das/com (as) redes educativas. *RELAPAE*, (24), pp. 70-80.

Resumo

O presente ensaio busca ampliar a conversa em torno das pesquisas e estudos relativos à corporeidade e o cuidado, buscando problematizar seus desdobramentos nas redes educativas cotidianas. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, já os pressupostos teóricos adotados gravitaram em torno da fenomenologia do corpo em Merleau-Ponty; e do cuidado de si em Foucault. O termo cuidado é polissêmico e pode remeter a uma multiplicidade de empregos. O cuidado não se restringe a relações de alteridade ou de individualidade, mas mobiliza uma estética da existência, uma existência permeada por pertencas e implicada com o ambiente. Afinal, somos corpos expostos e lançados no mundo. O devir humano é melhor expresso não por uma consciência que representa a realidade, mas pelos encontros de corpos que afetam e são afetados, enfim, que sentem o mundo e se emaranham nele. Esperamos que a presente investigação possa orientar outros estudos que investiguem as reverberações entre cuidado e educação, ressaltando as pedagogias da corporeidade entrelaçadas nos fazeres cotidianos nas/das escolas.

Palavras-chave: Cuidado, educação, corporeidade, cotidianos, afetos, estética da existência, ambiências

Resumen

Este ensayo busca ampliar el diálogo en torno a la investigación y a los estudios relacionados con la corporalidad y el cuidado, con el fin de problematizar su desarrollo en las redes educativas cotidianas. La metodología empleada fue la revisión bibliográfica. Los supuestos teóricos adoptados giraron en torno a la fenomenología del cuerpo de Merleau-Ponty y el cuidado de sí de Foucault. El término cuidado es polisémico y puede referirse a múltiples significados. El cuidado no se limita a las relaciones de alteridad o de individualidad, sino que moviliza una estética de la existencia, una existencia impregnada de pertenencia e implicada con el entorno. Después de todo, somos cuerpos expuestos y arrojados al mundo. El devenir humano se expresa mejor no a través de una conciencia que representa la realidad, sino a través de los encuentros de cuerpos que afectan y son afectados, en resumen, cuerpos que sienten el mundo y se entrelazan con él. Esperamos que esta investigación pueda orientar otros estudios que exploren las repercusiones entre el cuidado y la educación, destacando las pedagogías de la corporalidad entrelazadas en las prácticas cotidianas dentro y fuera de las escuelas.

Palabras clave: Cuidado, educación, corporalidad, vida cotidiana, afectos, estética de la existencia, entornos

¹ Universidade do Estado da Bahia, Brasil / sbonfimlago@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1684-8551>

² Instituto Federal da Bahia, Brasil / leonardorangellreis@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-5644-6250>

Abstract

This essay aims at expanding the discussions surrounding research and studies related to corporeality and care, seeking to problematize their implications in everyday educational networks. The methodology used was a bibliographic review, while the theoretical assumptions adopted revolved around Merleau-Ponty's works on phenomenology of the body and Foucault's studies over care of the self. The term "care" is polysemic and can refer to a multitude of uses. Care is not restricted to relations of otherness or individuality, but mobilizes an aesthetics of existence, an existence permeated by belonging and implicated in the environment. After all, we are bodies exposed and thrown into the world. Human becoming is best expressed not by a consciousness that represents reality, but by the encounters of bodies that affect and are affected, that ultimately feel the world and become entangled by it. We expect this research to guide other studies that investigate the reverberations between care and education, highlighting the pedagogies of corporeality intertwined in the daily activities of schools.

Keywords: Care, education, body, everyday life, affections, aesthetics of existence, ambiances

Introdução

Durante muito tempo o campo da educação foi pensado como um espaço responsável pela criação/consolidação das identidades e dos papéis sociais, geralmente associadas/limitadas a aspectos profissionais, como o desenvolvimento das competências e habilidades, inseridas na perspectiva da qualificação profissional. Seguindo este viés, a principal função da educação seria a de formar indivíduos aptos e eficazes; prepará-los e inseri-los em um mercado de trabalho e na sociedade. Entretanto, o que pensar desta forma de educar hoje em dia? Será que as lutas pelas identidades ainda podem ser o principal objetivo da educação? E o que ocorre quando estes movimentos têm que dividir seus espaços com políticas emergentes? Políticas que não buscam apenas consolidar, solidificar, mas, também, decodificar, desterritorializar, desconstruir as significações dominantes, questionando os papéis consolidados nas margens estreitas da cultura oficial. Políticas que não se inscrevem mais apenas nos quadros institucionais clássicos, e, portanto, não se restringem à esfera pública.

Assistimos nos dias de hoje a uma nova valorização das questões éticas. Este processo faz com que a axiologia do progresso seja questionada, e, aos poucos, substituída pela axiologia do cuidado. Onde trabalhadoras/es, colonizadas/os, mulheres, minorias de diversos tipos criaram para si agências distintas da representação imposta pela epistemologia ditada pelas ciências eurocêntricas e pelos governos colonizadores. Esse é o contexto da chamada ressurgência do cuidado, cuidado de si e dos outros, uma vez que os princípios e valores éticos dizem respeito aos procedimentos, estratégias e táticas de formação e transformação dos indivíduos em suas relações consigo mesmo e com os outros. De acordo com o panorama ontológico do cuidado, a educação em seus aspectos mais realçados tornou-se muito mais importante, uma vez que em maior ou menor medida, ela encontra-se atrelada a aspectos que dizem respeito à formação e/ou transformação das pessoas, em um jogo de relações permeadas pela diversidade. Por isso, ela está sempre implicada com a constituição de políticas de sentidos, logo, com a construção de laços de cooperação e pertencimento, em um mundo marcado pela fragmentação e desarticulações das instituições sociais.

O termo cuidado possui vários atravessamentos e empregos e pode direcionar para uma prática profissional específica, como é comum acontecer no campo da enfermagem; também pode se referir a algo difuso que é facilmente encontrado no dia a dia, como uma placa de sinalização avisando as pessoas para terem atenção ao fazerem algo em determinada situação ou percurso; e já faz parte do léxico filosófico na escrita de alguns pensadores que colocam essa noção como um dos princípios éticos e existenciais que é parte imprescindível do devir humano. Collière (1999, p. 15), nesse sentido, questiona: “Ser cuidado, cuidar de si próprio... cuidar... Quem, ao longo de sua vida, não conheceu cada um desses imperativos?”. Cuidar, ser cuidado é uma prática comum na história da humanidade. Desde os cuidados maternos, talvez o primeiro a termos contato³, ao cuidado com os outros que nos rodeia, com o ambiente e consigo, a complexidade dos seus sentidos transita por valores éticos, políticos e científicos, etc.

Ao cuidar uma relação entre autonomia e dependência se forma. Há um misto de interdependência e liberdade: ser cuidado e cuidar. O cuidado não se restringe a relações de alteridade ou de individualidade, mas abre um leque de questões existenciais, presentes no devir humano. O cuidado indica traços de abertura da existência permeada por pertencas e implicada com o ambiente, com o entorno, apontando que o ser humano só consegue viver e florescer nos encontros com os outros. Assim, compreender o cuidado a partir da perspectiva da existência incide pensar nos itinerários do devir humano. A existência é um fazer-se em que os itinerários vão moldando as teias experienciais e as vivências que constituem o humano. O atrelamento ao princípio ético do cuidado faz com que um ser carente de si, que sempre necessitará do outro para viver, se atualize a partir da própria experiência de abertura no/do/com (o) mundo. Se, nas tentativas de entender a existência têm-se necessariamente que compreender o que nos liga ao mundo e como interagimos com ele, faz-se necessário entender, parafraseando Merleau-Ponty (2007), o estofado do qual somos feitos. Seguindo as pegadas do filósofo, é na compreensão das condições de nossa existência enquanto corpo, expostos e postos no mundo, que podemos atinar de qual estofado nós somos feitos. Afinal, o corpo é o elo de ligação que temos com o mundo. Vivemos e experimentamos o mundo, porque temos um corpo, através dos nossos sentidos, das nossas percepções (olfativa, cinestésica, gustativa, visual, etc.). Nessa perspectiva, os afetos e imaginários emergem dos encontros primevos no/do/com (o) mundo. Trata-se de situar a ética através dos arcanos de um corpo próprio que não

³ Historicamente, a imagem da mulher está associada à função de cuidadora. Função pautada na ideia de fertilidade, procriação e amamentação. Porém, essa divisão social do trabalho sempre variou de sociedade a sociedade. Por exemplo, em algumas sociedades indígenas era o papel das mulheres gerir os assuntos da guerra. O atrelamento das mulheres aos assuntos exclusivos do cuidado é muito mais destacado nas sociedades patriarcais e tem forte contorno com o controle vital dos corpos femininos.

necessita representar a realidade à uma consciência, mas dos movimentos dos corpos operantes, que sentem e agem no/o mundo, se emaranham nele.

Por isso, o objetivo precípua desse trabalho é o de reforçar a conversa em torno das repercussões do estudo da corporeidade e do cuidado e promover um diálogo com a epistemologia moderna e seus desdobramentos na contemporaneidade – transição nevrálgica da virada ontológica em relação ao corpo –, buscando desdobrar o princípio segundo o qual nos enlaces educativos o cuidar dos sentidos e o sentir o cuidado sempre estiveram juntos, afinal matéria e mente, nesta perspectiva, são integrados de maneira não dicotômica, e os cuidados são sempre mobilizados nas redes educativas que nos formam e as quais ajudamos a formar (Alves, 2010a).

Para engrossar o caldo dessa conversa e fomentar os argumentos que entrelaçam educação, cuidado e corporeidade os pressupostos teóricos adotados gravitam em torno da fenomenologia do corpo em Merleau-Ponty e do cuidado de si em Foucault (biopoder, biopolítica e as técnicas de si). O presente estudo priorizou em seus aspectos metodológicos a revisão de literatura, com abordagem qualitativa. O critério de escolha centrou-se na priorização de pensadores que dialogam com a temática dos cotidianos, a pedagogia da corporeidade, as reverberações da corporeidade e do cuidado na ciência, na estética da existência e na ética, ressaltando a relação entre o cuidado e o cuidado de si, buscando problematizar seus desdobramentos nas redes educativas cotidianas. Nesse sentido foi priorizado os estudos de Merleau-Ponty (1999; 2007), Foucault (1994; 2010) e Nilda Alves (2010). Não foi utilizado o critério de exclusão por data de publicação. A seleção do material foi definida a partir da temática ora abordada e buscou-se, na literatura, outros pesquisadores que tivessem afinidades com o tema e que pusessem corroborar com a discussão, no sentido de subsidiar a argumentação. Assim, seguiu-se os seguintes passos: i) Seleção da bibliografia com aderência ao tema; ii) Priorização de pensadores que possuem afinidade com o tema; iii) Delimitação da investigação: priorização dos conceitos-chaves ao desenvolvimento do ensaio; iv) Seleção dos tópicos a serem abordados; e, v) Desenvolvimento e escrita do ensaio a partir dos enlaces, das interações do tema, com os conceitos e as argumentações apresentadas dos autores selecionados.

Cuidado e movimentos cotidianos: educando nas tramas da Vida

Fazendo uma pequena digressão, podemos começar a prosear um pouco em relação a história do cuidado, com a mitologia, e nos atermos à “fábula, o mito do cuidado” de origem latina, mas, devedora da tradição grega, analisada por Boff (1999, p. 46) em seu livro *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*.

Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter. Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada. De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa: “Você, Júpiter, deu-lhe o espírito: receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura. Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver. E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil”.

Ao lermos a fábula-mito de Higino exposta acima, vemos que “Cuidado” tem uma função bem mais estreita com o destino da criação humana. Ele terá que acompanhar a sua “criatura” não apenas na preparação do seu fim, na morte, – auxiliando Júpiter no trabalho com o espírito, e a Terra na preparação do corpo, exposto na mitologia através da separação da carne e do espírito, – mas ao longo de todo o seu existir. Então, a partir da exposição da fábula-mito pode-se inferir que a existência daquele que foi batizado como homem, depende sempre da presença e acompanhamento do Cuidado.

Desse modo, “Cuidado” pode ser compreendido enquanto “fenômeno para a nossa consciência, [que] se mostra em nossa experiência e molda a nossa prática” (Boff, 1999, p. 89). Ora, é no campo da ação que o “Cuidado” tem sua maior expressão, porque orienta nossa forma de agir, direciona os meios para que esse agir seja uma prática de conservação, de reparação da vida. Indicando caminhos, criando técnicas, reciclando práticas, educando, direcionando hábitos, enfim, criando uma atmosfera de regras e hábitos, e tudo que se fizer necessário, para a realização do seu objetivo: criar “terra fértil”, manter e preservar sua conservação, tornar a Terra um ambiente fértil, húmus, habitar que cura.

Se essa interpretação arquetípica de cuidado tiver força e sentido, podemos dizer que “Ser-devir humano e Cuidado” não podem ser compreendidos separadamente. Só é possível refletir os movimentos cotidianos do humano a partir das experiências do cuidado e de “como [ele] é vivido e se estrutura em nós mesmos” (Boff, 1999, p. 89). Ainda seguindo as argumentações do citado autor, não se pode dizer que “temos cuidado”, mas, que “somos cuidado”, o que confere ao cuidado uma dimensão ontológica, uma vez que ele passa a ser parte fundante da “constituição do ser humano”, sem ele não se poderia nem mesmo falar de “humano”.

Boff (1999), na mesma obra, analisa a filologia da palavra cuidar (*Sorge*) e alude que a mesma tem o sentido de *cura*, significado que Heidegger (1988), grande expoente da filosofia fenomenológica e existencial, também adotou. No dicionário de latim de Ernesto Faria (1962), *cura* é um substantivo feminino que pode significar cuidado, mas também significa: direção, administração, encargo, incumbência. Sendo assim, em sentidos diversos, o cuidado pode ser entendido como objeto ou causa de inquietação. Por exemplo: inquietação amorosa e, também, pode ser empregado com o sentido de amor, ou na acepção do objeto amado. Ainda na língua latina, cuidado pode ser sinônimo de *cogitare-cogitatus*, usado no mesmo sentido de *cura*, como sinônimo de “cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar uma atitude de desvelo e de preocupação” (Boff, 1999, p. 91). Essas duas acepções de cuidado – cura e causa de inquietação – podem nos conduzir a pensar acerca das relações que mantemos com os outros e com as coisas. Cuidar implica relacionar-se, curar alguém, direcionar algo ou alguém, se encarregar de algo ou de alguém, se inquietar com algo ou com alguém, colocar a atenção em algo ou alguém, e assim por diante.

Por isso, Heidegger (1988), no sexto capítulo de *Ser e Tempo*, intitulado A cura como ser da presença, analisa o *Dasein* (*o ser aí*) como sendo “originariamente a abertura em que se dá o ‘estar em jogo’ do ser” (Sá, 2000, p. 260). Para o autor, é através da presença que se dá a possibilidade de abertura para que o ser humano se torne humano diante dos outros, sempre no mundo. Portanto, para Heidegger (1988), o ser humano só se torna humano através do cuidado, uma vez que o Ser já precede a si mesmo por só poder ser ao estar lançado no mundo. Ele se projeta no mundo para poder Ser e se relaciona com os outros como condição de possibilidade da sua própria existência⁴. Heidegger (1988) cita a “concepção do cuidado quando fala da interpretação existencial da pre-sença como cura (*sorge*), a partir da própria interpretação pré-ontológica da pre-sença” (Oliveira; Carraro, 2011, p. 379). Heidegger (1988, p. 257) ainda afirma: “em sua essência o ser no mundo é cura”, e acrescenta: “cura caracteriza não somente a existencialidade, separada da facticidade e de-cadência, como também abrange a unidade dessas determinações ontológicas” (*Idem, ibidem*). O autor frisa que a relação ontológica com o cuidado não se dá na relação exclusiva do “eu consigo mesmo”, uma vez que Ser já pressupõe estar lançado na existência. “A nossa inconsistência ontológica nos faz necessitados de um outro” (Mortari 2018, p.16). Assim, a formação pelo cuidado ou o cuidado com a formação passam necessariamente pela questão da vitalidade e afecções criadas nos/pelos encontros.

Na medida em que o cuidado é parte fundante da relação com a existência de si e do outro, é na cotidianidade, no dia a dia, que ele deve ser praticado, ou seja, o cuidado se exerce nos movimentos da vida cotidiana e das redes educativas (Alves, 2010a). De certa forma, há um modo de cuidar que envolve planejamento, participação, acolhimento, direitos etc., o que mais uma vez o entrelaça com a dimensão da ética. É preciso estarmos atentos/as a isso: é através do encontro com outro ser que se será cuidado, e, na medida em que se cuida do outro, também se exerce uma espécie de cuidado consigo mesmo, já que o cuidado pressupõe abertura e relação, como vimos através de Heidegger (1988) e Alves (2010a; 2010b). Ou seja, é através do cuidado que os outros dispõem a nós que vamos aprendendo, aos poucos, a desenvolver o autocuidado. Essa questão tem várias implicações. Podemos conjecturar um caso hipotético

⁴ Aqui é importante notar que a existência própria é marcada pela dependência dos outros (interdependência que já notamos nos remete ao cuidado). Isso significa dizer que nós só podemos ser porque os outros são. Isso também reforça a importância do coletivo em todo processo de formação/transformação. Nilda Alves (2010b) assinala esse processo ao cunhar o termo redes educativas. Para a autora, “as pesquisas nos/dos/com os cotidianos que desenvolvemos têm permitido indicar que formamos redes educativas múltiplas e que é nelas que nos formamos” (Alves, 2010b, p. 3).

de uma pessoa que vive em estado de vulnerabilidade social e ontológica, que não conseguiu ser cuidada pelo outro. Essa pessoa consequentemente terá sua relação consigo mesma prejudicada, porque não conseguirá estabelecer uma relação de autocuidado. Sem os cultivos necessários para “florescer enquanto humana”, essa pessoa terá seu bem-estar afetado.

Abrimos um pouco mais a discussão em torno dos sentidos atribuídos ao cuidado como administração, direcionamento, planejamento, sentidos que requerem que se coloque em evidência questões como: “meios para”, “modo como”, “formas de”. Essas questões podem incidir em uma prática orientada, se transformando em técnicas e habilidades que pouco a pouco vão se sofisticando. Isso coloca o cuidado em uma encruzilhada ontológica, que o entrelaça em duas dimensões: (i) por um lado, a preocupação com o outro, uma preocupação com o sentido de humanidade, que “responde pela convivialidade, pela solidariedade, irmandade, pelo amor, pelo respeito” (Waldow, 2007, p. 8) e pelo afeto; e, por outro, (ii) o direcionamento das ações para o fim pretendido. Cabe lembrar que os seres humanos vivem em seus momentos históricos, de modo contextualizado, e, portanto, seus desejos e necessidades mudam. E para atender às suas demandas, desenvolvem conhecimentos em diversas áreas, tais como: ciência, arte, cultura, economia. Essa finalidade, esse télos, diz respeito ao caráter objetivo do cuidado, visto como processo de administração da vida cotidiana.

Essa nuance do cuidado pontua algo muito importante para a educação. Pois, a capacidade reflexiva, segundo a tradição moderna, assegura ao ser humano o domínio da natureza. Sendo assim, é a partir da capacidade de representar para si o mundo externo e da capacidade que a consciência tem de julgar o verdadeiro do falso e dos mecanismos racionais subjetivos para certificar-se disso, que por muitos séculos a percepção sensível foi subjugada em relação à capacidade racional. Nessa visada, os processos formativos e a criação dos currículos que reforçam a teoria da representação do conhecimento nos moldes modernos, colocou a educação como um exercício mental. Nesse sentido o esforço da educação seria desenvolver a capacidade reflexiva e daí a valorização do seu aspecto crítico. O/a educador/a oferece um arsenal conceitual robusto que possibilita ao educando a capacidade para tal empreitada. Todos os empreendimentos educacionais decorrentes desse modo específico de educar se concentram na chamada “educação da cabeça”, mantendo a distinção entre mente e corpo e outros dualismos. O cuidado como princípio ético, como abertura, inquietação com algo ou alguém, como prestar atenção, nos mobiliza a ‘*sentirfazerpensar*’ os processos educativos de maneira mais integrativa e não dicotômica.

Outro ponto a ser destacado é a nossa condição de inacabamento. Nossa existência é sempre um contínuo de indeterminações, uma existência sempre marcada pelas possibilidades do vir a ser. Abertura com fundo de possíveis, de atualizações que se efetivam enquanto ações, modos de ‘*sentirfazerpensar*’ que necessitam de tempo para emergir, para tornar-se. “Se somente aquilo que é atual é real, então o nosso ser, colocado entre um não-ser-mais e um não-ser-ainda, sofre de uma inconsistência radical” (Mortari, 2018, p.13). Essa qualidade de propensão a um estilo de formação que só acontece no fazer-se sendo é uma condição inevitável do humano. É importante lembrar que toda abertura e encontro do humano no/do/com (o) mundo se dá através das experiências do sujeito encarnado. Não há mundo sem corpo e não há corpo sem mundo (Merleau-Ponty, 2007). O corpo é esse ancoradouro no mundo, portanto as afinidades que estabelecemos com os outros, com as coisas e com o mundo se realizam através das relações habituais, que criam distâncias, aproximações e direcionamentos, em que os movimentos dos corpos nos atam ao mundo, então, “meu apartamento não é para mim uma série de imagens fortemente associadas, ele só permanece como domínio familiar em torno de mim se ainda tenho suas distâncias e suas direções ‘nas mãos’ ou ‘nas pernas’” (Merleau-Ponty, 1999, p. 182). O cuidado mobiliza cultivos integrativos que criam pertencças e modos de saber habitar, é ele quem propicia, habilita e mobiliza os encontros e afecções.

Dessa maneira, enquanto seres inacabados e como “terra fértil”, não somos, mas temos a potência de ser porque há aberturas e possibilidades através dos encontros. Mais uma vez essa condição nos remete a existência corpórea, uma existência que reconhece que o corpo, “é corpo-próprio, uma força, uma potência, “[...] fundamento da unidade do ser no mundo, a inflexão ao fundo bruto [...]” (Falabretti, 2012, p. 204). Para que esse ser se atualize na passagem do ainda não-ser para ser, o corpo, enquanto elo primevo com um mundo, carece de cuidado. O cuidado se torna necessário a esse sujeito encarnado que sem corpo não tem como estar no mundo, porque mundo e corpo são interdependentes. O corpo percebe o mundo por uma atitude perceptiva, por uma ação-percepção, por gestos que são expressos intersubjetivamente, acontece nos entrelaçamentos e relação entre os corpos. “Os outros espíritos só se oferecem a nós encarnados, aderentes a um rosto e um gesto” (Merleau-Ponty, 1984, p. 118).

Portanto, o corpo de que trata Merleau-Ponty (1999; 1984) é o corpo que não tem uma alma de natureza distinta, que não é um “[...] amontoado de carne, músculos, sangue, ossos e pele, uma coisa entre as coisas, uma máquina receptiva e ativa que pode ser explicada por relações de causa e efeito [...]” (Silva, 2021, p. 132). Ele é um visível/vidente, um tocante/tocado, sensível/sentinte, enfim, ele é visível e sensível para si mesmo. Ele está atado ao mundo, na medida em que não há possibilidade de existir sem o mundo e nem o mundo sem ele; “[...] eles estão numa relação de enlaçamento constituindo-se em duas verticalidades que têm a carne como uma espécie de superfície de contato ou visibilidade” (Idem, p. 125). O cuidado dentro da perspectiva da corporeidade, não se reduz a cuidados físicos, ou biofisiológicos, mas desdobra-se a partir do corpo próprio, esse corpo que sente, que cria, que imagina, que pensa, que tem afetos, que não pode ser pensado em separado de seu ambiente, mas de forma entrelaçada a ele.

Historicamente, na maioria das sociedades antigas, a imagem da mulher está associada à função de cuidadora. Função pautada na ideia de fertilidade, procriação e amamentação. Afinal, lhe cabiam os cuidados com a alimentação, com a higiene, com a saúde. Aos homens competiam a caça, a pesca e a defesa dos territórios; eram responsáveis também pela confecção e pelo uso de instrumentos de guerra, de agricultura, e pela criação dos instrumentos para a reparação do corpo mutilado pelas guerras e acidentes no trabalho agrícola (Collière, 1999). Para Hirata (2012, p. 284), essa visão parece ainda ser mantida, quando afirma que “embora diga respeito a toda a sociedade, é efetuado principalmente pelas mulheres; e a análise da divisão sexual do trabalho do “care” tanto no interior da família quanto nas instituições de cuidados ainda está por ser feita”.

Na Idade Média, com os serviços das irmãs de caridade nos hospitais e dispensários, as práticas de cuidados lhes serão confiadas e irão se destinar aos mais necessitados. Elas cuidam das crianças, dos doentes e dos velhos, e também ficam incumbidas da alimentação, da higiene, dos remédios. Daí surge seu conhecimento das ervas, das plantas curativas (Collière, 1999).

A partir da revolução industrial, se intensificou problemas de natureza sociais com os aglomerados de pessoas vivendo em condições precárias nos centros urbanos em busca de trabalho. “A expansão mundial da economia burguesa, a migração dos povos e a dominação cultural europeia que deles sobreveio foram o sustentáculo para o estabelecimento definitivo do capitalismo industrial, a partir do séc. XIX” (Geovanini; Moreira; Scholar; Machado, 2002, p. 21). Esse quadro ocasionou problemas sanitários e comprometeu a saúde pública, ameaçando não só a vida dos/as camponeses/as, agora transformados/as em recém operários/as, mas também a vida da classe dominante. “O Estado passa então a assumir o controle da assistência à saúde como forma de garantir a reprodução do capital, restabelecendo a capacidade de trabalho do operariado” (Geovanini; Moreira; Scholar; Machado, 2002, p. 22). O cuidado passa então a ser direcionado para um controle corporal ligado à capacidade de produção. Os corpos interessam à medida que podem realizar trabalho. A medicina, dentro desse cenário, torna-se uma forma de controle e disciplina, exercendo o que Foucault (1988) chamou de biopoder, atrelado ao fortalecimento da biopolítica (criada pelos Estados para gerir e controlar a população).

Observa-se, na sociedade capitalista uma tendência comum a considerar o cuidado com o único fito de cuidado corporal, criando as condições fisiológicas necessárias que servem para formar a disposição para o trabalho (biopolítica), fortalecido pela ilusória ideia do cuidado com a saúde (biopoder). Por outro lado, ainda que essa compreensão do cuidado seja priorizada e idealizada, a efetivação não atende a demanda. Observa-se que em países em que a pobreza é alta, o cuidado é ainda muito precário, o que incide na emergência de políticas públicas para diminuição das desigualdades e da proteção social. Ainda que o interesse não seja exclusivamente voltado para as questões de cunho que envolvem o cuidado humano, essas desigualdades afetam também a economia, uma vez que precariza os serviços. Segundo dados publicados pelo Relatório do Panorama Social da América Latina e do Caribe (2024, p. 13): “A estimativa da pobreza está estreitamente vinculada com a renda gerada no mercado de trabalho”. O relatório supracitado também apresenta dados acerca do percentual de desigualdade de distribuição de renda, afirmando que “as percepções de injustiça distributiva se mantiveram muito altas na América Latina, em valores próximos ou superiores a 80%” (CEPAL, 2024, p.13). O relatório ressalta a importância da proteção social não contributiva, como medida de superação da pobreza. “Erradicar a pobreza na infância e na adolescência é um imperativo de direitos e um tema medular para avançar rumo ao desenvolvimento social inclusivo” (CEPAL, 2024, p.14). A educação mesmo não sendo exclusivamente uma medida de superação da pobreza, é sem dúvida uma dessas medidas. E pensar em seus pressupostos é um ponto fundamental na direção dessa superação. Hoje, observa-se que ela critica os direcionamentos e desdobramentos de uma perspectiva pautada na formação que prioriza a intelectualidade a criticidade, porém, ainda mantém, mesmo de forma tangenciada, muito desses corolários, uma vez que, enquanto herdeira da modernidade, resguarda muito de seus conceitos, de seus pressupostos, o que implica que

o conhecimento acerca da noção de corpo próprio carece de ser desenvolvido e colocado no campo da ação, e com isso o princípio do cuidado possa ser '*sentidofeitopensado*' em sua dimensão ampliada, e exercido na compreensão, manutenção, preservação e potencialização da vida. Isso implica em se pensar em desigualdades de gênero, em distribuição de rendas, em medidas protetivas sociais, em oportunidades mais equalizadas, etc., enfim, em todo panorama complexo que envolve as tessituras do cuidar.

Cuidado e Cuidado de Si

A equalização na perspectiva de uma vida saudável, do bem-estar social, da vida cotidiana e suas complexidades, incide nas práticas que podem prover a integralidade do cuidado. As discussões acerca do sistema econômico baseado no acúmulo de capital e as desigualdades daí advindas, constituem empecilhos para a boa prática do cuidado. Em condições adversas cuidar do outro e/ou de si torna-se um desafio.

Cuidar de si também é responsabilizar-se com uma prática que reflete certa relação de cuidado com o outro. O modo como os sujeitos se relacionam consigo mesmo, revela o modo como irão se relacionar com os outros (Revel, 2005). Foucault (2010), investigou acerca das técnicas do governo de si e as técnicas do governo dos outros. O filósofo, a partir de suas investigações, reconhece que essas técnicas estão relacionadas, dependentes dos aspectos sociais e direcionadas aos modos específicos de autoformação e autotransformação dos sujeitos, permeadas em meio às relações de poder. Foucault (1994) procura analisar o que chama "jogos de verdade", práticas que auxiliam na constituição da experiência de si, nos acontecimentos da vida. Ele diz que:

meu objetivo, depois de vinte e cinco anos, é esboçar uma história das diferentes maneiras nas quais os homens, em nossa cultura, elaboram um saber sobre eles mesmos: a economia, a biologia, a psiquiatria, a medicina e a criminologia. O essencial não é tomar esse saber e nele acreditar piamente, mas analisar essas pretensas ciências como outros tantos "jogos de verdade", que são colocadas como técnicas específicas dos quais os homens se utilizam para compreenderem aquilo que são (Foucault, 1994, p. 2).

A intenção de Foucault é a de especificar o que determina, de algum modo, o saber sobre si e as relações que estes saberes mantêm com o poder. "Chamo governamentalidade ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si" (*Idem, ibidem*). Segundo Grabois (2011), o estudo realizado por Foucault não pretende conduzir ao entendimento de que essas práticas estão associadas a qualquer posição individualista, ao contrário, elas estão associadas às práticas que contribuem com os movimentos de resistência a governos que impõem aos sujeitos seu poder, até mesmo suas formas de Ser, que direcionaram de maneira instrumental o cuidado de si e dos outros. Foucault (2010) pretende com esse estudo do cuidado de si, das técnicas de si, entender o que desviou, o que fez com que o cuidado fosse relegado historicamente, o cuidado de si e como consequência, o cuidado do outro.

O filósofo na perspectiva de entender a funcionalidade dos "jogos de poder", analisou na cultura grega o termo *epimeleia heautou* "que os latinos traduziram, com toda aquela insipidez, é claro, tantas vezes denunciada ou pelo menos apontada, por algo assim como *cura sui*" (Foucault, 2010, p. 4). Cuidado de si (*epiméleia heautou*) ou preocupar-se consigo, ou ocupar-se consigo, historicamente, foi uma discussão importante para a antiguidade e, posteriormente, ignorada, sobretudo na modernidade. O que ganhou mais destaque na história tradicional da filosofia foi a noção de *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), centrada na investigação acerca da relação entre o sujeito e a verdade. O *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), inscrito nas pedras do Templo de Apolo, está associado à figura de Sócrates. Para o autor, o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) é mencionado em alguns textos antigos, como subordinado ao cuidado de si (*epiméleia heautou*). O cuidado de si é visto como "[...] uma das consequências, uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, [...] que tenhas cuidado contigo mesmo" (Foucault, 2010, p. 6).

O conceito de *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) enquanto princípio dependente do cuidado de si (*epiméleia heautou*) é, para Foucault (1994), muito mais um preceito, um conselho técnico, uma advertência em relação à condição humana – que não é a de um Deus – mais do que uma "máxima abstrata". Pode-se dizer que indica a dependência do sujeito em realizar um esforço ético e formativo para alcançar a plenitude em/da vida, tanto consigo mesmo, como disposição para saber viver na cidade (*pólis*) em harmonia. Analisando o diálogo do Alcebiades de Platão, Foucault

(1994) conclui que conhecer-se a si mesmo, conhecer o seu “eu”, é conhecer sua alma. No entanto, ressalva o autor, existe um sujeito que age, e para agir, se “serve do corpo”. Então, conclui que a alma que age é a alma-sujeito e não uma alma-substância. O cuidado de si, no sentido da alma-sujeito, invoca técnicas de cuidado, e esta será bem direcionada na medida em que se tiver um bom mestre. “Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre” (Foucault, 2010, p. 55). E acrescenta: “o mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si [...]” (*Idem, ibidem*).

Dessa maneira, o cuidado de si, ou o cuidado de um modo amplo, é uma atitude pedagógica. Percebemos assim que o cuidado de si é pedagógico, é apreendido na relação com o outro, dependente, em certa medida, da própria conduta e do conhecimento (sabedoria) do mestre (que servirá como uma espécie de espelho). O que importa salientar em relação ao aspecto pedagógico que envolve o cuidado de si é que o sujeito não apreende a melhor forma de agir aprioristicamente, não se trata de um sujeito em busca do universal, do essencial, mas da formação do sujeito que se põe no mundo e age, tendo formada sua subjetividade nos jogos de poder e verdade (Portocarrero, 2011).

Por isso, o filósofo afirma que houve um desvio da prática do cuidado de si, com a filosofia cristã, e em seguida, na modernidade, quando a *epiméleia heautou* (cuidado) cedeu lugar ao *gnôthi seautón* (epistemologia), e com isso houve certo esquecimento ou modificação na relação das práticas do cuidado. O que criou uma brusca modificação nos modos de educar, porque este passou a ser regido pelo primado do conhecimento e não mais do cuidado. Foucault (2010) destacou esse esquecimento na modernidade e nomeou-o de “momento cartesiano” – não que tenha sido Descartes o responsável direto por esse deslocamento, mas a difusão e o desdobramento de sua filosofia resultaram nesse esquecimento. Na verdade, pode-se dizer que houve uma marginalização da questão do cuidado de si. A partir do século XVII, a busca da verdade, não mais como uma busca filosófica e espiritual, reside, agora, exclusivamente na compreensão do conhecimento, de sua condição e alcance. O sujeito terá acesso à verdade, mas não pode mais afirmar que esse acesso lhe garante a autotransformação e, desse modo, a salvação. Na estrutura de poder da modernidade, individualização e totalidade estão operando simultaneamente (Portocarrero, 2011), e o poder é exercido de forma mais sutil, assentado na crença de que o conhecimento nos “ilumina”, e, portanto, nos autoriza a objetividades e certezas.

Essa cosmovisão irá favorecer o surgimento de campos de saber específicos que difundem práticas disciplinares tão violentas que se institucionalizam mediante o “status” de “científicas”, portanto, práticas que se constituem como epistemologicamente verdadeiras, infringindo sobre as subjetividades “jogos de poder e verdade”, incidindo sobre os corpos domínio e controle (disciplina e biopoder).

É importante frisar que é o corpo, agora esquadrihado por conhecimentos científicos, que será alvo de sanções. “O corpo do indivíduo aparece como provido de condições de funcionamento próprias de um organismo, que fazem com que o poder disciplinar se dirija a uma individualidade analítica, celular, individual, natural, a partir dos corpos que controla” (Portocarrero, 2011, p. 75). Foucault (1994) observa que a renúncia do indivíduo a si mesmo é uma questão importante, e no período cristão, duas técnicas se impõem: a do teatro e da verbalização de si, sendo esta última mais difundida e presente até hoje. “A partir do século XVIII e até a época atual, as ciências humanas” reinseriram as técnicas de verbalização em um contexto diferente, fazendo delas não o instrumento de renúncia do sujeito a si mesmo, mas o instrumento positivo da constituição de um novo sujeito” (Foucault, 1994, p. 21).

Essa positividade, referida acima, lega para a contemporaneidade discursos e práticas, que longe de pensar no “cuidado de si”, como prática de autoconhecimento e transformação de um sujeito-ação, conduzem a uma normatividade que camufla os sentidos do cuidado. E questões do âmbito do cuidado antes valorizadas tornam-se problemáticas, tais como: o que se pode fazer? O que se deve fazer? No período clássico, elas estavam atreladas a uma estética da vida, em que o sujeito se constituía através das relações forjadas por elas em suas comunidades. Relações na ordem do pessoal e do social: sujeito-ação nas reverberações com os espaços políticos e institucionais, que incidem nos “deveres” e nos “direitos” que, no mínimo, precisam estar de acordo com os valores consensualmente aceitáveis, possíveis e necessários. O resgate do cuidado em Foucault (1994; 2010) mostra que essa concepção moderna, que direcionou a questão do “si”, subordinando-o ao conhecimento de si, à consciência de si, forjada em pseudovalores de objetividade, ainda se mantém na contemporaneidade. Essas conversas nos envolvem e nos convidam a repensar como as práticas de cuidado de si e cuidado do outro, estão implicadas com a compreensão de si, enquanto sujeito exposto e posto que percebe e interage no/do/com (o) mundo através dos encontros dos corpos (e não de uma racionalidade constituinte), nos movimentos cotidianos.

Sem Pretensões Conclusivas...

A conversa em torno dos valores e direcionamentos propostos pela educação estão imbricados com a visão de mundo a eles associados. Os modelos hegemônicos que dominam e regulam os modos de ser dos sujeitos lhes apresentam realidades pseudoconstruídas que tem o único fito de controle e poder. A existência, enquanto campo aberto de um tornar-se, e estabelecida na interdependência que os sujeitos mantêm entre si e, portanto, pedagógica, impõe que essa interdependência perpassa pelo cuidado, tanto o de si como o do outro.

Na medida em que essas relações da vida em seu fazer-se diário com seus envolvimento múltiplos: ambiente/corpo/mundo está tecida sob um fundo de indeterminações que carece de preservação e de manutenção. E nesse enlace de '*versentirpensar*' o mundo a partir da noção de corporeidade e cuidado que os itinerários cotidianos são forjados, misturados e sentidos em seus aspectos mais amplos e realçados.

Referencias bibliográficas

Alves, N. (2010a). Redes educativas "dentrofora" das escolas, exemplificadas pela formação de professores. En Â. Dalben et al. (Orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 49–66). Autêntica.

Boff, L. (1999). *Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra*. Vozes.

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). (2024). *Panorama social da América Latina e do Caribe*. Nações Unidas.

Collière, M.-F. (1999). *Promover a vida: Da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem*. Lidel.

Falabretti, E. (2012). A pintura como paradigma da percepção. *Dois Pontos*, 9(1), 201–226.

Faria, E. (Org.). (1962). *Dicionário escolar latino-português*. Ministério da Educação e Cultura.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Gallimard.

Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Graal.

Foucault, M. (2010). *A hermenêutica do sujeito*. Martins Fontes.

Geovanini, T., Moreira, A., Dornelles, S., & Machado, W. C. A. (2002). *História da enfermagem: Versões e interpretações*. Revinter.

Grabois, P. F. (2011). Sobre a articulação entre cuidado de si e cuidado dos outros no último Foucault: Um recuo histórico à Antiguidade. *Ensaio Filosóficos*, 3.

Hirata, H. S. (2012). O desenvolvimento das políticas de cuidados em uma perspectiva comparada: França, Brasil e Japão. *Revista de Políticas Públicas*, número especial, 283–290.

Merleau-Ponty, M. (1984). *O olho e o espírito*. Abril Cultural.

Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. Martins Fontes.

Merleau-Ponty, M. (2007). *O visível e o invisível*. Perspectiva.

Mortari, L. (2018). *Filosofia do cuidado*. Paulus.

Oliveira, M. F. V., & Carraro, T. E. (2011). Cuidado em Heidegger: Uma possibilidade ontológica para a enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 64(2), 376–380.

Portocarrero, V. (2011). Governo de si, cuidado de si. *Currículo sem Fronteiras*, 11(1), 72–85.

- Revel, J. (2005). *Michel Foucault: Conceitos essenciais* (M. do R. Gregolin, N. Milanez, & C. Piovesani, Trans.). Claraluz.
- Sá, R. N. (2000). A noção heideggeriana de cuidado (Sorge) e a clínica psicoterápica. *Veritas*, 45(2), 259–266.
- Silva, C. A. F. (2012). O retorno ao mundo da vida: Merleau-Ponty, leitor de Husserl. *Revista Filosófica de Coimbra*, 11–32.
- Waldow, V. R. (2007). *Cuidar: Expressão humanizadora da enfermagem*. Vozes.

Fecha de recepción: 29-9-2025

Fecha de aceptación: 1-6-2026



Tecendo ancestralidades com a pesquisa negrorreferenciada: narrativas de mulheres negras entre afetos e lutas

Tejiendo ancestralidades con la investigación negrorreferenciada: narrativas de mujeres negras entre afectos y luchas

Weaving Ancestralities with Black-Referenced Research: Narratives of Black Women Between Affects and Struggles

SILVA DE OLIVEIRA, Amanda¹, DE OLIVEIRA CERQUEIRA DA SILVA, Gabriella Maria², DE SANT'ANNA DOS SANTOS, Rayane Vitória³, PIO MARQUES, Thaís⁴ y BARONI, Patrícia Raquel⁵

Oliveira, A. S., Silva, G. M. O. C., Santos, R. V. S., Pio Marques, T. y Baroni, P. R. (2026). Tecendo ancestralidades com a pesquisa negrorreferenciada: narrativas de mulheres negras entre afetos e lutas. *RELAPAE*, (24), pp. 81-96.

Resumo

O presente artigo apresenta desdobramentos dos estudos teóricos de quatro pesquisadoras negras integrantes de um grupo de pesquisa de uma Universidade brasileira. O objetivo do escrito é fazer entrecruzar narrativas gestadas no bojo de pesquisas desenvolvidas no referido grupo, que vem realizando o movimento de negrorreferenciar a Educação, tanto na presença significativa de integrantes negras/os, quanto nas temáticas que têm, nas relações étnico-raciais, a centralidade das abordagens de investigação. As narrativas negrorreferenciadas tecidas pelas autoras ancoram-se nos conceitos de colonialidade Maldonado-Torres (2007), circularidade (Santos, 2023), ancestralidade (Martins, 2003) e escrevivência (Evaristo et al., 2025). Os principais resultados apontam à significatividade enunciativa da escrita-poética de pesquisadoras negras no movimento de negrorreferenciar pesquisas em Educação e (re)inscrever trajetórias historicamente silenciadas.

Palavras-chave: Pesquisadoras Negras; Negrorreferenciar a Educação; Narrativas Negrorreferenciadas.

Resumen

El presente artículo presenta los aspectos teóricos desarrollados por cuatro investigadoras negras integrantes de un grupo de investigación de una universidad brasileña. El objetivo de este trabajo es entrecruzar narrativas gestadas en el seno de las investigaciones de este grupo, que ha realizando un movimiento negro hacia la Educación, tanto por la presencia significativa de integrantes negras/os, como por las temáticas que tienen, en las relaciones étnico-raciales, la centralidad de sus enfoques investigativos. Las narrativas con referenciación negra tejidas por las autoras se basan en los conceptos de colonialidad (Maldonado-Torres, 2007), circularidad (Santos, 2023), ancestralidad (Martins, 2003) y “escrevivência” (Evaristo et al., 2025). Los principales resultados señalan la importancia enunciativa de la escritura-poética de investigadoras negras en el movimiento de referenciar con negritud las investigaciones en Educación y (re)inscribir trayectorias históricamente silenciadas.

Palabras clave: Investigadoras Negras; Negrorreferenciar la Educación; Narrativas con referenciación Negra.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil / fra.prof.amanda@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0001-8180-7767>

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil / gabrielamocs@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0001-5502-5112>

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil / rvsantannas23@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0006-7249-5032>

⁴ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil / thaismiarmarques14@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0008-5802-444X>

⁵ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil / narrativasdocampo@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1570-9816>

Abstract

This article presents developments from the theoretical studies of four black women researchers who are members of a research group at a Brazilian university. The aim of this paper is to interweave narratives emerging from studies carried out within this group, which has been engaged in a movement to Black reference Education—both through the significant presence of Black members and through research themes centered on ethnic-racial relations. The Black-referenced narratives woven by the authors are grounded in the concepts of coloniality (Maldonado-Torres, 2007), circularity (Santos, 2023), ancestry (Martins, 2003), and “*escrivência*” (Evaristo et al., 2025). The main findings highlight the enunciative significance of poetic writing by Black women researchers in the process of Black-referencing educational research and (re)inscribing historically silenced trajectories.

Keywords: Black women researchers; Black referencing Education; Black referenced narratives.

Introdução

Preparamos uma oferenda para Oxum, em que o tempo do presente é o tempo do encontro, alimentado por nossas vidas

Conceição Evaristo, Jonê Baião, Cecília Izidoro, Fátima Lima, Luiza Oliveira⁶

Junto de Evaristo *et. al.* (2025, p. 4) iniciamos nossos percursos narrativos. Se bem que dizer “início” em um sentido de produção do conhecimento fincado na ancestralidade é quase um equívoco. Em tempo, corrigimos e afirmamos: continuamos, seguimos. Ao tecer palavras que se imbricam com a vida entrecruzada de cinco pesquisadoras negras, talvez possamos afirmar que alimentamos mãe Oxum como defendem Evaristo *et al.* (2025), ao demarcar a força do encontro. No contexto de nossos percursos, fazemos encontrar a vida, a palavra e a pesquisa.

Ao entrelaçarmos nossas escritas e vivências, assumimos narrativas contra hegemônicas, ressaltando que a pesquisa é atravessada pelas trajetórias que nos formam. Nesse movimento, a territorialidade marca o ponto de partida de cada uma, articulada ao encantamento dos saberes ensinados por nossos ancestrais. Dessa forma, narrar é reivindicar e reconhecer que nossas pesquisas dialogam com a oralidade, corporeidade e espiritualidade, desestabilizando o modelo eurocêntrico de produção de conhecimento e reafirmando que o campo acadêmico pode ser atravessado pela pluralidade de vozes e saberes.

Nesse percurso, Martins (2003, p. 66) nos lembra que o corpo não expressa apenas uma ação, mas principalmente o conhecimento ao experienciar suas trajetórias de vida, marcado pelo movimento, gesto, coreografia e vocalidade. Assim, a narrativa não se reduz ao texto escrito, mas dá abertura para múltiplas formas de inscrição, em que memória, corpo e palavra se entrelaçam. Essa compreensão amplia a noção de narrativa, ao reconhecer o corpo como acervo de saberes ancestrais.

Nessa travessia, quatro pesquisadoras negras narram uma escrita que transborda o papel, pois gesto, voz, presença e principalmente o deslocamento, desafiam os limites da narrativa tradicional. Nessa escrita, expressamos e reivindicamos fronteiras pessoais que se entrecruzam como espaços políticos, espirituais, culturais e educacionais, transformando essa narrativa em ato de memória viva e resistência.

Assim, as narrativas apresentadas neste trabalho foram construídas a partir das vivências e experiências individuais das autoras, pesquisadoras integrantes do grupo de pesquisa Ecologias do Narrar⁷. No âmbito das discussões e produções desenvolvidas nesse quilombo, temos buscado confluir nossas pesquisas, compreendendo o encontro entre trajetórias, memórias e experiências como parte constitutiva do processo investigativo. Nesse movimento, as experiências narradas são tomadas não apenas como relatos pessoais, mas como dimensões formativas e educativas, na medida em que produzem aprendizagens, reflexões e modos de compreender o mundo, a escola e a docência. Assim, as narrativas assumem um papel metodológico e epistemológico, contribuindo para o reconhecimento da experiência, do cotidiano e da memória como espaços de produção de saberes, bem como para o esforço de negrorreferenciar nossas práticas e investigações.

Dessa forma, este artigo busca entrecruzar experiências e trajetórias, refletindo sobre a produção de conhecimentos a partir da vivência, da ancestralidade e do corpo-território, ampliando as formas de narrar e pesquisar na Educação. Essas pesquisadoras negras são envolvidas pelo *cosmoencantamento* (Machado, 2019, p. 25), que se caracteriza por fortalecer nossos pertencimentos e respeitar os movimentos próprios do tempo, dos espaços e da natureza. Essa teia de saberes encantados, imersos em universos repletos de significados, sentidos e emoções, provocada pela singularidade das pesquisadoras, reflete o cuidado e o afeto presentes em nossas narrativas.

Do mesmo modo que as águas doces de Oxum, que acolhem e fazem fluir, nossas narrativas correm em diferentes direções, mas se encontram no mesmo encantamento. Reafirmamos que nossa escrita é oferenda, reverenciando a força encantada que nos ensina a olhar, honrar e transformar nossos cotidianos em pesquisa.

⁶ Nessa primeira citação às autoras, escolheram, como movimento político em reconhecimento à produção intelectual de mulheres negras, por nomeá-las com nome e sobrenome. Em seguida, fazemos referência ao texto indicando Evaristo *et. al.* (2025), como orienta a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

⁷ Grupo de pesquisa vinculado a Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenado para pela Prof.Dr^a Patrícia Baroni

A mulher negra na docência de francês: corpo-território e identidade

“De fato, depende do projeto de sociedade que o professor defende. Pessoas que pensam que a sociedade, com as marcas racistas que tem a nossa, não precisa mudar, vão trabalhar superficialmente com estes temas”. (Petronilha Gonçalves e Silva)

Início este texto convidando-o a pensar sobre sua trajetória escolar: quantos professores negros fizeram parte de sua formação escolar ao longo dos treze anos, duração média da educação básica no Brasil? Muito provavelmente esse número será infinitamente menor ao compararmos com os de professores brancos. Podemos fazer um recorte ainda mais específico e analisar apenas o quantitativo de professoras negras de línguas adicionais, certamente o número, que já era pequeno, diminuirá ainda mais. Embora, as licenciaturas sejam cursos historicamente procurados por estudantes negros, a presença desses sujeitos, especialmente de mulheres negras, torna-se muito menos visível quando observamos determinadas áreas do conhecimento, como a docência de línguas adicionais⁸, em particular o francês. A escritora e professora Bárbara Carine (2024, p. 96) no livro Querido estudante negro faz a seguinte reflexão:

precisei fazer uma graduação, um mestrado, um doutorado, outra graduação, para só no pós-doutorado encontrar na sala de aula alguém parecido comigo. Não é possível que essa ausência siga sendo naturalizada pelas pessoas, especialmente por nós, pessoas negras.

Nesse contexto, como mulher negra e docente de francês língua adicional narro como a presença de mulheres negras professoras de francês configura-se não apenas uma conquista de representatividade, mas um espaço de resistência epistemológica e política, no qual o corpo-território e a identidade desempenham papel central na construção de práticas de ensino que desafiam a colonialidade do saber.

Segundo Maldonado-Torres (2007), atualmente a colonialidade⁹ se reproduz em uma tripla dimensão: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser. A colonialidade do poder apresenta a dimensão econômico-política das heranças coloniais; a colonialidade do saber faz referência à dimensão epistêmica da mesma; e a colonialidade do ser à dimensão ontológica. No campo educacional essa colonialidade manifesta-se, muitas vezes, a partir da valorização de normas europeias de língua, cultura e comportamento, marginalizando saberes e experiências que não se encaixam nesse padrão. A docência de línguas, em especial do francês, historicamente marcada por esse viés eurocêntrico, tem reproduzido - muitas vezes de forma tácita - hierarquias de saber e normas culturais centradas no Ocidente. Miranda (2020, p. 86) afirma que a colonialidade busca se infiltrar na cultura do colonizado e conduzindo-o a reproduzir o legado histórico e cultural do colonizador, consequentemente, assimila-se um imaginário epistêmico europeu, e Munanga (1988, p. 23):

[...] a memória que lhe inculcam não é a de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou.

Dessa forma, nós professoras negras, ao ocuparmos esse espaço, atuamos como agente de decolonização pedagógica, trazendo à tona a pluralidade de experiências e saberes historicamente silenciados.

⁸ Língua adicional neste artigo corrobora a definição de Schlatter e Garcez (2009) para esse termo, expressando que essa língua nos pertence e não é estrangeira para nós. Por isso, os estudantes escolhem adicioná-la aos seus repertórios linguísticos idiossincráticos com o objetivo de performá-la em suas práticas sociais.

⁹ “O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado”. (Quijano, 2007, p. 93).

O corpo da professora negra, nesse sentido, torna-se um corpo-território (Miranda, 2020), um espaço vivo que carrega memória, identidade e experiências acumuladas ao longo da trajetória pessoal e coletiva. Ele é ao mesmo tempo território de resistência quanto de matriz pedagógica, capaz de narrar e problematizar as marcas da colonialidade do poder, do ser e do saber (Maldonado-Torres, 2007; 2019). Como corpo-território, nós, docentes negras, incorporamos nossas vivências, saberes culturais e afetivos, oferecendo aos estudantes uma aprendizagem que vai além do conteúdo linguístico, tornando-se uma prática de afirmação de identidade, resignificação da disciplina e questionamento das hierarquias simbólicas historicamente naturalizadas no ensino do francês. Essa perspectiva reforça que ensinar é um ato político e pedagógico, no qual o corpo da professora negra é tanto instrumento quanto sujeito do conhecimento, resignificando o espaço escolar e promovendo uma educação decolonial, inclusiva e sensível à diversidade. Como enfatiza hooks (2017), ensinar é também transgredir estruturas de dominação, promovendo libertação e consciência crítica.

A falta de representatividade é um problema que afeta não apenas a nós professoras negras que enfrentamos barreiras para ingresso e avanço na carreira acadêmica, mas também para os estudantes, que muitas vezes não têm a oportunidade de aprender com professoras que compartilham da mesma experiência racial (Matos e França, 2023, p. e10888). A presença de professoras negras em sala de aula exerce um impacto significativo sobre a identidade e a autoestima de estudantes negros, funcionando como elemento de resistência e valorização cultural. Além da transmissão de conteúdo acadêmico, essas docentes desempenham papel fundamental na construção de pertencimento e referência identitária para os alunos negros. Como observa Gomes (2017, p. 55-62), tais profissionais “são agentes portadores de memória, identidade e de múltiplas (re)significações raciais”, contribuindo para a promoção de equidade educacional e o enfrentamento das desigualdades raciais no contexto escolar. Ademais, ao compartilhar nossas experiências servimos como fonte de inspiração para os estudantes negros, incentivando-os a perseguir o sucesso acadêmico e, sobretudo, provar que corpos negros podem e devem circular nos mais diversos espaços sociais.

Relembro um episódio ocorrido em 2024, em um dos campi do Colégio Pedro II¹⁰. Ao final da última aula do ano letivo, uma aluna negra de uma das turmas da 3ª série do Ensino Médio me abordou para agradecer pelas aulas e, principalmente, pela oportunidade ter tido uma professora negra de francês em seu último ano no colégio, fato esse que nunca havia ocorrido durante a vida escolar dessa aluna. Esse episódio resume o poder da representatividade: uma professora negra não apenas ensina, mas inspira, fortalece e abre caminhos de esperança. A presença de uma professora negra pode tocar profundamente a vida dos estudantes, fortalecendo sua autoestima, inspirando sonhos e transformando sua experiência no espaço escolar. Como expressa Bárbara Carine (2024, p. 72), “é tão satisfatório entrar em sala de aula e vê-lo”. Mais do que ensinar conteúdos, vivências como essa demonstram que a educação pode ser um ato de afeto, resistência, esperança e renovação, capaz de mudar realidades e abrir caminhos para uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva e justa.

Quando uma aluna negra me agradece por poder aprender com alguém que reflete sua própria imagem, revela-se a força da representatividade. Essa situação não foi e nem é apenas algo simbólico, muito pelo contrário, representa a concretização de um direito histórico dos corpos negro, o de se verem, de se reconhecerem e de ocuparem o espaço escolar com plenitude.

O ensino de francês na educação básica deixa, então, de ser apenas um ensino-aprendizagem linguístico para tornar-se experiência decolonial, onde o aprendizado de um novo idioma se entrelaça ao afeto, à política, à liberdade e à ocupação de espaços. Como lembra hooks (2017), “o ato de educar é um ato de amor, de coragem e de esperança”. O afeto, nesse contexto deixa de ser um elemento secundário, torna-se dimensão pedagógica fundamental: ele resignifica a relação professor-aluno, produz pertencimento e reforça a autoestima de estudantes negros que historicamente foram invisibilizados.

Nossa presença, enquanto mulheres negras na docência de francês, transcende a simples transmissão do saber linguístico. Ela se configura como uma prática de resistência epistemológica e política, na qual o corpo-território e a identidade atuam como instrumentos centrais na desconstrução da colonialidade do poder, do saber e do ser. Ao ocupar o espaço escolar, professoras negras, como eu, não apenas afirmam suas próprias trajetórias, mas também proporcionam aos estudantes negros oportunidades de reconhecimento, pertencimento e valorização de suas experiências e saberes. Ensinar francês, nesse contexto, deixa de ser apenas um ato acadêmico: torna-se uma ação

¹⁰ É uma instituição de ensino federal, pública e gratuita localizada no Rio de Janeiro fundada em 1837. Possui oito campi localizados na cidade do Rio de Janeiro e também na região metropolitana.

de afeto, política e esperança, capaz de curar silêncios, inspirar sonhos e transformar a escola em um espaço de inclusão e justiça social. Como afirma Miranda (2025, p.46):

Nesses veios, o corpo-território desviante, para se fazer multiplicador e se (re)construir decolonial, precisa exercitar a bricolagem das pautas raciais, de gênero, classe, sexualidade e por territórios não hegemônicos. Portanto, ser um corpo-território decolonial é ter a certeza de que a modernidade ainda se solidifica por tentáculos das colonialidades. mas que nas engrenagens das violências estamos criando sulcos políticos, os quais estão aprendendo com lemanjá a quebrar, contornar, perfurar o cimento eurocêntrico e estabelecer e evidenciar outras verdades, outras formas de viver o mundo, construir ciência, se autoamar e exigir o direito da humanidade das corporalidades diferentes.

Assim, a docência de mulheres negras revela que educação e representatividade são dimensões indissociáveis. Nesse caminho, reconheço a potência de ser uma professora negra que circula nesse espaço educacional e tenho consciência de que minha caminhada não é só minha, mas ecoa em muitas outras. Em cada aula, deposito o desejo de que mais mulheres negras possam se enxergar como referências, legitimando seus sonhos e suas trajetórias. A sala de aula é para mim mais do que um lugar de ensino: é espaço de resistência, cuidado, cultivo de possibilidades de uma educação que se faz coletiva, justa e plural. Encerro esta narrativa citando o trecho de uma das loas¹¹ entoadas pelo Grupo de Maracatu Baque Mulher¹², do qual faço parte: “companheira me ajuda que eu não posso andar só, eu sozinha ando bem, mas com você ando muito melhor”, juntas fazemos da educação um espaço de resistência, representatividade e transformação.

O carnaval que me ensinou: memórias de uma vida entre batuques e saberes

Aqui se aprende a amar o samba. Começo essa escrita, apresentando uma parte do samba exaltação do Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos de Padre Miguel¹³, escola que se localiza na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Mais do que um verso do samba-exaltação, esse lema da Unidos de Padre Miguel expressa uma pedagogia que nasce no samba, no tambor e na comunidade. É essa perspectiva que vai orientar o presente capítulo, que busca evidenciar o carnaval das escolas de samba como espaço de produção de saberes e de afirmação identitária.

Nesse percurso, irei entrelaçar também minha própria narrativa, uma vez que minha vivência no carnaval compõe o olhar e a escuta com os quais este texto se constrói. Como aponta Ribeiro (2017), o espaço que ocupamos socialmente influencia diretamente nossas experiências e molda as perspectivas a partir das quais enxergamos o mundo. Por isso, considero fundamental assumir essa posição de quem escreve também a partir de si.

Para tal, em um primeiro momento, considero também de extrema relevância apresentar, mesmo que de forma breve, entendendo que existe um limite de palavras, a origem e a organização das escolas de samba, uma vez que reconheço que muitas pessoas não estão familiarizadas com esse universo. O objetivo desta escrita é justamente aproximar esse campo de experiências, tornando-se, assim, acessível a diferentes leitores, de modo que possam compreender o carnaval das escolas de samba como território de produção de saberes, prática educativa e espaço de resistência cultural e identitária do povo negro. Sem mais demora, começo desejando que essa escrita seja capaz de conduzir e apresentar a você, leitor, este universo tão potente e cheio de aprendizagens que é o carnaval.

As primeiras escolas de samba surgiram no Rio de Janeiro na década de 20, com grande influência do povo negro, das tradições afrodiáspóricas e do cotidiano dos subúrbios e favelas da cidade. Como afirmam Rufino e Simas (2018, p. 55).

¹¹ No maracatu, loa é o canto que saúda entidades, reis ou rainhas

¹² O Baque Mulher é um movimento cultural e feminista brasileiro fundado em 12 de outubro de 2008, em Recife, Pernambuco, pela Mestra Joana Cavalcante, primeira mulher a liderar uma Nação de Maracatu de Baque Virado. O movimento reúne mulheres para tocar maracatu sem as restrições históricas impostas às mulheres nos maracatus tradicionais, promovendo o empoderamento feminino e a luta contra a discriminação de gênero e racial.

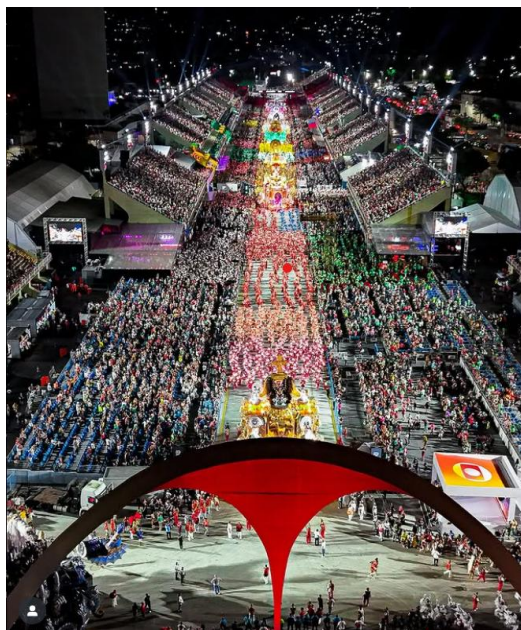
¹³ Escola de samba fundada em 1957, localizada no bairro de Padre Miguel, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Conhecida pelo vermelho e branco de suas cores, participa dos desfiles da Série Ouro do carnaval carioca e é marcada pela forte ligação comunitária e pela tradição no carnaval.

as culturas africanas, aparentemente destroçadas pela fragmentação trazida pela experiência do cativo, se redefiniram a partir da criação de instituições associativas (zungus, terreiros de santo, agremiações carnavalescas etc.) de invenção, construção, manutenção e dinamização de identidades comunitárias. (Rufino; Simas, 2018, p. 55).

Desse modo, as escolas de samba, desde sua origem, tornaram-se espaços de articulação comunitária e social. Foi nesses espaços que o samba, enquanto gênero musical, prática cultural e expressão política, tornou-se uma representação de identidade, pertencimento e resistência de corpos majoritariamente negros. Assim, entender o surgimento das escolas de samba é também reconhecê-lo como um movimento coletivo de resgate da ancestralidade, de pertencimento e de afirmação de identidades negras.

Esse movimento de resgate ancestral gerou desfiles que misturavam saberes cotidianos, memória, música, ritmo, dança e artes visuais, transformando o carnaval das escolas de samba em uma expressão cultural viva, como a que conhecemos hoje. É de grande importância ressaltar que todo esse processo foi consolidado, sobretudo, embora não exclusivamente, com a construção do Sambódromo da Marquês de Sapucaí, inaugurado em 1984.

Figura 1. Desfile de 2025 da Unidos de Padre Miguel no Sambódromo da Marquês de Sapucaí, no Rio de Janeiro.



Fonte: Instagram da Rio Carnaval, 2025.

O Sambódromo representou uma importante conquista para o povo do samba e do carnaval, pois ofereceu uma estrutura fixa, visibilidade e um reconhecimento cultural. Todavia, trouxe também algumas contradições, como a mercantilização desse espetáculo. Um exemplo disso são os camarotes presentes na Sapucaí. Eles são estruturas privadas, cujo ingresso pode custar milhares de reais, ou seja, trata-se de um espaço restrito a um grupo de pessoas que possuem um grande poder aquisitivo. A grande problemática em torno disso é que muitas vezes as pessoas que frequentam esses espaços não têm qualquer vínculo com o samba ou com as escolas. Para elas, o chão do Sambódromo, que, por questões de luta e ancestralidade, é sagrado para muitos, torna-se mero plano de fundo para fotos e shows privados, ignorando as narrativas que se desenrolam pela avenida. Mesmo nessa lógica de esvaziamento cultural, que distorce o sentido político e democrático dos desfiles, as escolas conseguem se organizar de modo que suas tradições se mantenham vivas.

Figura 2. Foliões em um camarote ignorando o desfile de uma escola que se apresentava no Sambódromo da Marquês de Sapucaí, no Rio de Janeiro. (2022)



Fonte: Felipe Silva, 2022.

No que tange a organização, as agremiações se ordenam em diferentes séries, que funcionam de forma semelhante às divisões competitivas (a exemplo dos campeonatos de futebol), mas que carregam significados muito mais profundos do que uma simples competição. O Grupo Especial reúne as escolas que possuem maior visibilidade, investimento e espaço midiático, sendo aquelas que, atualmente, desfilam nos três dias principais do carnaval do Rio de Janeiro. Logo abaixo está a Série Ouro que, apesar de muitas vezes não ter o mesmo acesso a recursos financeiros, mantém viva a tradição, a força e a resistência de seus territórios.

Essa estrutura, por mais que necessária para organizar os desfiles, também reflete as desigualdades sociais, raciais e econômicas que atravessam a nossa sociedade. A disputa por recursos, visibilidade e reconhecimento evidencia os mecanismos excludentes e meritocráticos que atuam de forma histórica e estrutural no carnaval. Nesse contexto, observa-se que as escolas situadas em territórios periféricos e com menor acesso a verbas, patrocínios e investimentos enfrentam maiores dificuldades para se manterem em destaque, demonstrando, assim, a reprodução de hierarquias em um espaço que, originalmente, nasceu das mãos de um povo marginalizado.

Ao contrário do que muitas pessoas pensam, o carnaval não acontece apenas em fevereiro. Para quem faz parte da comunidade e desse universo, ele ocorre o ano inteiro, começando já na quarta-feira de cinzas, logo após a apuração das notas dos desfiles. Após o resultado, as escolas de samba já começam a movimentar e anunciar a renovação ou novas contratações de intérpretes, de diretores e outras pessoas que fazem o carnaval acontecer. Desse modo, o tempo do carnaval não se encerra, ele gira, exemplificando uma sabedoria ancestral da circularidade que bem como traz Santos (2023) é sempre “começo, meio e recomeço” (p. 32). Trata-se de um saber que recusa a lógica colonial e eurocêntrica do calendário linear romano (início em janeiro e fim em dezembro) e reafirma que, no compasso do surdo, o tempo é outro: um tempo de circularidade, de continuidade e de ancestralidade.

É nesse tempo circular que também se inscreve a minha própria experiência. Cresci em uma casa na qual o samba e o carnaval, desde sempre, estiveram presentes. O aparelho de CD tocava incansavelmente a voz da Alcione¹⁴ e, quando sua voz silenciava, o samba continuava ecoando, dessa vez através das rádios dos meus vizinhos. Minha vivência relacionada ao carnaval das escolas de samba era um misto de diversão e tradição. Todo ano, minha tia e eu nos sentávamos em frente à televisão para assistir ao maior espetáculo da Terra, como disse Bruno Ribas¹⁵ no início do desfile da G.R.E.S. Unidos de Padre Miguel.

Deparei-me com a G.R.E.S. Unidos de Padre Miguel durante minha caminhada na escola, ao ingressar no Ensino Fundamental. Os ensaios de rua da escola de samba aconteciam no Ponto Chic (parte do bairro de Padre Miguel) onde

¹⁴Sambista maranhense, conhecida como “a Marrom”, é uma das intérpretes mais reconhecidas do Brasil. Sua trajetória consolidou o samba como marca de sua identidade artística, tornando-a referência para gerações ligadas ao gênero.

¹⁵Bruno Ribas - Intérprete de samba-enredo (cantor oficial de escola de samba) Já passou por escolas como Acadêmicos do Salgueiro, e é o atual intérprete da Unidos de Padre Miguel.

¹⁶Sigla para *Grêmio Recreativo Escola de Samba*, denominação oficial das escolas de samba do Rio de Janeiro.

a maioria dos meus amigos morava. Assim, a agremiação estava toda semana dentro da casa deles e fazia parte da vida deles. Desde esse período passei a conhecer, frequentar os ensaios e torcer para o “Boi Vermelho da Zona Oeste”¹⁷, ainda que sem compromisso.

Os anos se passaram e, em 2020, entrei para o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, localizada na Zona Sul da cidade. Ao adentrar nesses muros, de uma universidade pública, levei comigo a consciência de que não cheguei ali sozinha. Cheguei junto com meus familiares, minha história e os saberes cultivados nos territórios que habito e dos quais faço parte, ou seja, os saberes do samba e do carnaval.

Durante meu percurso acadêmico, tanto na escola de educação formal, quanto na faculdade, fui apresentada a diversos autores e saberes. No entanto, poucos que se pareciam comigo e legitimavam saberes do meu território. Grada Kilomba (2019) chama atenção para essa problemática, evidenciando racismo epistêmico, quando questiona:

“Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? E de quem não é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?”. (Kilomba, 2019, p.57)

Dessa maneira, o racismo não opera apenas em aspecto físico-material, mas também quando nega a capacidade intelectual e o conhecimento produzido pela população negra ao longo do tempo. Sueli Carneiro afirma que esse epistemicídio vai além da desqualificação do conhecimento. Trata-se de um processo que coloca os negros em uma condição de inferioridade intelectual. “É um processo que fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender, etc” (Carneiro, 2005, p. 97).

Portanto, falar sobre o carnaval como um espaço de produção de saberes é subverter essa lógica. É afirmar que existem conhecimentos que surgem no compasso do surdo, no cortejo dos carros alegóricos, no cantar dos sambas-enredo, no sambar das(os) passistas, na disciplina dos componentes e diretores, na criatividade dos carnavalescos e na parceria da comunidade.

Por isso, reconheço que, muito antes de qualquer formação “acadêmica”, foram as noites assistindo aos desfiles, as tardes ouvindo samba, a rua e as quadras que me ensinaram também o que hoje chamo de educação. Para entender tal reflexão, caminho ao encontro dos estudos de Nilma Lino Gomes (2017) sobre o Movimento Negro Educador. Para a autora, entender o papel educador do Movimento Negro exige um distanciamento da concepção tradicional e colonial de que o ensino acontece somente na escola, em uma sala silenciosa, onde tudo é organizado de forma separada.

A educação que o Movimento Negro, e consequentemente o carnaval, realiza não cabe nessa concepção, pois eles educam através de suas práticas cotidianas, políticas e ancestrais. Ensinam a partir das experiências, das memórias, dos corpos, da oralidade, das lutas e resistências. Nessa perspectiva, é de suma importância reconhecermos essa outra forma de aprender e ensinar, feita de/com corpo todo. Segundo Gomes (2017), o Movimento Negro produz sujeitos, forma consciências, cria outras possibilidades. E é por isso que o samba também educa, porque ele forma sujeitos de maneira plena, sem haver uma separação entre mente e corpo. Formando assim, sujeitos políticos da cabeça aos pés, isto é, de corpo inteiro.

Trago ainda Simas (2019) que relata o potencial educador que o samba teve em sua vida, ao dizer que,

[...] o carnaval me educou mais do que os colégios que frequentei. Foi escutando samba-enredo que, ainda menino, ouvi falar da Guerra de Canudos (torci pelos jagunços), da literatura de Lima Barreto, do saber poético da literatura de cordel, da Invenção de Orfeu, do drama da seca do Nordeste e das lendas do Maranhão. Foram as escolas de samba que me apresentaram à Teresa de Benguela e ao Quilombo do Quariterê [...] . (Simas, 2019, p. 70)

¹⁷ “Boi Vermelho da Zona Oeste” é o apelido carinhoso da escola de samba Unidos de Padre Miguel, sediada na Vila Vintém, bairro de Padre Miguel, na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Ainda que seja um relato pessoal, essa experiência também se entrelaça com a minha trajetória, já que o samba igualmente atravessou meu processo de formação e me fez conhecer personalidades e histórias que a educação formal não apresentou. O questionamento que vem é: quantas pessoas como eu e Simas descobriram histórias que não estão nos livros didáticos ao assistir ou fazer parte de um desfile? Como bem trouxe em seu samba enredo da G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira¹⁸ em 2019: “Brasil, meu denço / A Mangueira chegou / Com versos que o livro apagou.” E, ao reencontrar esses versos que o livro apagou, quantas crianças, jovens e adultos negros se descobriram fortes, potentes e dignos? Quantos se reconheceram no giro de uma porta-bandeira ou no gingado de um corpo que samba e dança?

Portanto, levando em consideração toda discussão aqui apresentada, é de suma importância que passemos a enxergar e respeitar o carnaval das escolas de samba, sendo mais do que um simples espetáculo ou festa. A potência simbólica do carnaval evoca outras epistemologias, outras formas de estar no mundo e de produzir conhecimento e sentido. Para Simas (2019), “os tambores formaram mais gente do que os nossos olhares e ouvidos, acostumados apenas aos saberes normativos que se cristalizam nas pedagogias oficiais, imaginam” (p. 25). Tal afirmação reforça ainda mais a discussão apresentada. Ao educar pelo tambor, pelo corpo e pela coletividade, o carnaval se torna um potente espaço pedagógico, onde se aprende não apenas o ritmo, mas também o respeito, a história e a ancestralidade.

Entre oralitura, corpo e memória: a matripotência nos terreiros

(...) no momento do nascimento, duas entidades surgem – um bebê e uma iyá (Oyèrónké Oyèwùmí. 2016, p. 61).

Nesta seção, apresento minha pesquisa enquanto percurso que articula memória (Martins, 1997), corpo-território e saberes ancestrais femininos de axé na região da Baixada Fluminense¹⁹ (Rio de Janeiro). Sigo pela compreensão de que o corpo não apenas vive e existe, como também registra e transmite conhecimentos (que são diversos), atravessados pelas práticas ritualísticas, oralidades, dança, música e experiências cotidianas que conectam o passado e o presente.

Para que eu, enquanto mulher negra de axé existisse, precisaram existir muitas outras mulheres anteriormente, as ancestrais. Delas, as que destaco nesta narrativa, são as que me formaram, as que forjaram a mulher que sou hoje, com suas lutas, vivências e exemplos do que é ser mulher negra, de axé, na Baixada Fluminense.

Ao assumir esta perspectiva, minha narrativa é registrada como gesto político e afetivo, pois valoriza a ancestralidade feminina como fonte de saberes, que se fazem educativos dentro dos terreiros, nas ruas, nos quintais e no meio acadêmico. Minha trajetória é formada pelas mulheres da minha família, sacerdotisas de axé, cujas memórias se fazem presentes através das rezas, oferendas e das histórias que moldaram minha formação. Cresci em espaços em que o Candomblé²⁰ fazia parte do quintal de minha avó paterna, e logo após, no quintal de minha casa, em uma comunidade localizada em Belford Roxo.

Nesse percurso, ao narrar-me, enquanto pesquisadora, analiso as três mulheres que fizeram parte da minha formação: Iyá²¹ Marlene - sacerdotisa de Candomblé - avó paterna que ensinou sobre independência e foco na educação voltada para os saberes ancestrais, Iyá Rosa Antônia (*In Memoriam*) - umbandista e rezadeira - avó materna com a qual aprendi o afeto e o cosmoencantamento (Machado, 2019) a partir da conexão espiritual da religiosidade pertencente ao meu cotidiano, e, por fim, Iyá Rosângela - sacerdotisa de Candomblé e Culto de Orunmilá²² - mãe carnal, que me criou e quem me ensina sobre os saberes ancestrais femininos. Neste parágrafo, referencio-me a todas como “Iyás” pois assimilo que a figura feminina “Iyá” não é apenas um corpo (Oyèwùmí, 2021), mas a compreensão espiritual de sua

¹⁸ Fundada em 1928, a Estação Primeira de Mangueira é uma das mais tradicionais escolas de samba do Rio de Janeiro. Reconhecida por sua história, por seus desfiles emblemáticos e por sambistas como Cartola, Jamelão e Dona Zica, tornou-se um dos principais símbolos da cultura carnavalesca brasileira.

¹⁹ Baixada Fluminense é uma região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, composta por treze municípios. Historicamente marcada por desigualdades, se constitui como um território de diversidade cultural e resistência.

²⁰ O Candomblé é uma religião afro-brasileira de matriz africana que cultua orixás, voduns e inquices.

²¹ Iyá em Iorubá, significa mãe ou sacerdotisa.

²² É um dos Cultos Tradicionais Iorubás, ligado ao orixá Orunmilá.

identidade, sendo primordial para a construção iorubá, onde dentro desse sistema, a base da construção vai além do corpo físico, como também o corpo espiritual.

Figura 3. Sacerdotisas de Ilê Axé em Belford Roxo (RJ), Marlene e Rosangela.



Fonte: Acervo da autora.

A oralitura (Martins, 2003), aponta gestos que o corpo produz, tendo nos movimentos, a representação da grafia e dos aspectos da memória, compondo uma performance. O corpo em movimento performa arte, território, sentimentos, grafias, e a oralitura representa o corpo como um todo, sendo performático em seu cotidiano e espaços.

[...] o corpo em performance é, não apenas, expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia; nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem. Nesse sentido, o que no corpo se repete não se repete apenas como hábito, mas como técnica e procedimento de inscrição, recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento, seja este estético, filosófico, metafísico, científico, tecnológico, etc. (Martins, 2003, p. 66).

Neste trecho, Martins (2003) traz a relação da oralidade e escrita nas tradições afro-brasileiras, enfatiza a importância das manifestações orais e performáticas como formas legítimas de produção cultural e transmissão de conhecimento. Dessa forma, a oralitura permite um olhar amplo, diante das performances que o corpo educador, negro, de axé e da Baixada Fluminense pode performar diante de aspectos importantes que esses territórios representam. Em complemento com a performance, o estudo do som e do corpo reflete as relações sociais provocadas pela dança e religiosidade.

[...] No Brasil, as instituições religiosas gêge-nagôs são guardiãs e transmissoras desse poder que exige a comunicação direta, o contato interpessoal (cara a cara), para sua transmissão. O som resulta de um processo onde um corpo se faz presente, dinamicamente, em busca de contato com outro corpo, para acionar o axé (SODRÉ, 1998, p.20).

Analisar o feminino negro no contexto das religiosidades de matrizes africana, exige uma reflexão que compreenda a complexidade das relações de gênero. Neste ponto, devemos salientar as diferenças entre mulheres negras e mulheres brancas no campo da luta feminista, e as dinâmicas de poder que possuem na sociedade brasileira. Para Oyèwùmí (2021), questões centrais de gênero são difundidas a partir de uma visão eurocêntrica, desconsiderando vivências de mulheres negras. Dessa forma, debates feministas ocidentais focaram em experiências únicas de mulheres brancas que viviam em um determinado contexto, enquanto mulheres negras enfrentavam além do machismo, como também o racismo.

Mulheres negras foram historicamente subalternizadas pela sua cor, gênero e classe, essas relações entre gênero, raça, classe, sexualidade são interseccionais. Como explica Akotirene (2019, p.48), a interseccionalidade deve ser compreendida como um sistema de opressões interligadas, que circunda a vida de mulheres negras no encontro de avenidas identitárias. Essa intersecção, busca compreender como a tradição religiosa influencia na construção das mulheres negras, como também molda fatores como classe social, raça e etnia.

Através dessa teia epistemológica, a partir dos conhecimentos de minha ancestrais, referencio algumas delas na minha escrita, mas saúdo todas, sejam as que conheci no plano físico ou as que fazem parte do plano espiritual, são elas que cuidam e *orêntam* meu corpo-território. Sendo assim, o corpo território é um texto vivo, aquele que narra as vivências e contextos que o atravessam, é através dele que rompemos com a colonialidade do poder, do ser e do saber (Quijano, 2005).

Ao pensar corpo e memória, em relação à matripotência (Oyěwùmí, 2021), como poder das mulheres de preservar e transmitir saberes, especificamente na sociedade iorubá, entrelaçado na estrutura social e espiritual, é fundamental aproximar tais reflexões do pensamento de Beatriz Nascimento, que compreendeu o corpo negro como inscrição da história e da ancestralidade. Para Beatriz Nascimento (Ratts, 2006), a experiência da diáspora negra não se limita à perda e deslocamento, mas na construção de novas territorialidades a partir do corpo e da memória coletiva. Nesse sentido, o entrelaçamento de saberes femininos ancestrais, não apenas preservam tradições, como produzem práticas educativas próprias, experienciadas pelos afetos, conselhos e aprendizados que constituem o corpo de mulheres negras de terreiros.

Entre corpo e memória, as mulheres de axé são as protagonistas no tecer o tempo. São elas que, com suas presenças nos quintais do terreiro, constroem pedagogias decoloniais e contracoloniais (Santos, 2023). Cada gesto de uma sacerdotisa, cada oferenda, cada cântico, cada movimento das saias, são uma pedagogia, um grafar a pesquisa para além da escrita, um feitiço.

Figura 4. Ilê Axé de Marlene de Oyá em Belford Roxo (RJ)



Fonte: Acervo da autora.

Essa matriz de ancestralidade feminina negra, contrasta com a visão ocidental, de uma narrativa de um feminino passivo e obediente. A matripotência (Oyěwùmí, 2021), não aceita a redução do seu papel a um estereótipo de fragilidade e de submissas. Essas mulheres provam o contrário, se afirmam como figuras centrais na construção de saberes e na preservação da cultura afro-brasileira e afro-indígenas no Brasil. São essas senhoras, que me atravessam como raízes profundas que conectam o passado ao presente, nutrindo minha identidade e meu olhar com a consciência de que sou fruto de uma linhagem de resistência e memória.

Nessa travessia, *crocheteando* saberes (Machado, 2019), Gonzalez (2020) nos convoca a pensar o *amefricanizar*, para reconhecer a presença da ancestralidade africana e indígenas, como formadoras da identidade brasileira. Assim, compreendo que minha narrativa é também política, ao dar continuidade às vozes de minhas ancestrais e afirmando o corpo de mulher, negra e de axé como espaço de produção de saberes. Reescrevendo, assim, essas memórias silenciadas e apagadas dando espaço para a afrografia da memória (Martins, 1997).

Encerrar este percurso é reafirmar que não há fim, mas continuidade. Minha pesquisa e minha narrativa se entrelaçam, atravessadas pelas minhas lúas, pelas vivências e memórias que me constituem. Ao fazer essa narrativa as celebro, semeando seus saberes e caminhos para que a herança ancestral feminina de axé siga viva em nossos cotidianos.

Somos nossas ancestrais ontem, hoje e amanhã (Machado, 2019, p.26).

Quilomboquintais onde cabem o mundo: palavras escritas e transmitidas na Rua Basileia, Rio de Janeiro

Arrisco-me a tecer algumas memórias de retalhos do que aprendi no quintal de minha avó paterna, Maria Honorina. Quintal que tenho gostado de chamar *quilomboquintal*, em diálogo com a concepção de quilombo defendida por Beatriz Nascimento (2006), em que mesmo na contemporaneidade, pessoas negras se encontram, reconhecem e articulam em movimento de seguir existindo, com dignidade. Em seu quintal, localizado na rua Basileia, lote 9, quadra 10, no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, onde minha avó construiu a casa que abrigou e acolheu seus filhos e no *quilomboquintal* gestado por ela, que mais tarde acolheu também as famílias de seus filhos. Terra que avó Honorina adubou com suas mãos, onde eu e demais crianças de minha família e da favela pudemos experimentar, dentre as complexidades da infância, o direito à brincadeira e a tempos de alegria.

Em diálogo com Nunes (2016), esboço memórias de uma infância negra viva, cheia de desejos, afetações, perguntas: *Mãe, que livro é aquele que minha avó está carregando?* Era um livro grande, preto, não parecia conter muitas páginas. Era carregado por minha avó paterna, Dona Maria Honorina, uma mulher de pele preta, velha, de estatura baixa, ainda não tão curvada como nesses dias de agora, que vaidosamente pintava seus cabelos de preto a fim de não deixar nenhum fio branco à mostra. Era comum, quando carregava esse livro, estar vestida com uma blusa estampada com a imagem de Nossa Senhora da Conceição e uma saia preta que media abaixo do joelho.

Avó Honorina e seu livro. Que palavras estariam por trás daquela capa preta? Será que havia fotografias e pinturas? Eram indagações de eu-criança. Vovó era integrante da Legião de Maria e do grupo das/os franciscanas/os, na Paróquia Nossa Senhora da Conceição, do Engenho Pequeno, e na Igreja Nossa Senhora de Fátima, no Barro Vermelho. Aquela igreja, no alto da rua depois da ponte, que nunca soubemos o nome porque chamávamos a região de Capelinha, foi lugar de sociabilidade valioso em meus tempos de menina. Inclusive, depois que a Capelinha virou Paróquia, vó Honorina sempre nos chamava atenção quando nos referíamos ao lugar como Capelinha: *Capelinha não! Paróquia!* Mas não tinha mais jeito, Capelinha era nossa forma habitual, e carinhosa, de chamar aquele lugar.

Padre Jorge, senhor branco, velho, de cabelos brancos, era referência de autoridade para as crianças que frequentavam a Paróquia. Tremia de medo quando os mais velhos ameaçavam contar ao padre minhas constantes desobediências. Havia um tempo, lá pelos meus 6 anos, em que as pessoas adultas da minha família eram mais assíduos nas missas de domingo. Nessa época, as crianças da minha rua se inscreveram para a catequese. Confesso que não gostava de assistir às missas, sempre fui criança agitada, e a ideia de passar intermináveis minutos sentada, atenta ao padre, não me agradava nem um pouco. Mas minhas amigas estariam na catequese! Bastou isso para que quisesse ir também.

Lembro-me que nossas mães organizavam-se e cada uma levava o grupo de crianças à catequese aos sábados pela manhã. Para mim, menina-criança, os melhores momentos eram o caminho de ida e o caminho de volta. Descíamos a Basileia brincando, cruzávamos a rua do meio, até chegar à ponte. Ela era bastante enferrujada, e embaixo tinha um fiapo de rio, que um dia foi rio, e naqueles tempos já era esgoto. A aventura de passar pela ponte com todo cuidado, junto às demais crianças, era quase o auge de meus sábados de catequese.

Acontece que, aos poucos, as outras crianças completaram a primeira comunhão. Minha amiga coroou a imagem de Nossa Senhora da Conceição, em oito de dezembro daquele ano. Por ser mais nova, eu precisaria ficar mais um ano na catequese. O tal ano começou, e inventaram até de celebrar uma missa para as crianças aos sábados, após as aulas de catequese. Caminhar sem minhas amigas até a Paróquia e ao final da manhã ainda assistir às missas? Foi demais para minha menina-criança. Saí da catequese.

Vovó Honorina ficou decepcionada. Ela era bastante comprometida com a religião. Comparecia a todas as reuniões dos grupos de oração e nunca faltava às missas. Minha avó Honorina tinha duas cicatrizes redondas em seus joelhos, do hábito de rezar.

O que avó Honorina não sabia é que suas histórias funcionavam como oração para mim. Tudo bem, porque eu também não sabia. Descobri por esses dias. Ela contava: *Eu virei católica com sete anos, quando minha mãe morreu. Certa vez estava mexendo em suas coisas e achei uma medalhinha de Nossa Senhora da Conceição. Dali em diante, virei católica.* E desde então, mantinha sua rotina como ritual, não faltava às missas um domingo sequer.

Mas volto à letra de avó Honorina: *Mãe, que livro é aquele que minha avó está levando?* E veio a resposta: *Sua avó é quem escreve as Atas do grupo da Igreja. Ela anota o que acontece nas reuniões naquele livro.* Descobri que minha avó escrevia coisas importantes naquele livro de capa preta. Certo dia daqueles tempos o abri e reconheci a letra bem desenhada de minha avó. Até bem pouco tempo atrás, eu dizia a quem quisesse saber que escolhi ser professora porque amava ver minha mãe trabalhar. Como pude esquecer de minha avó Honorina? Ela tinha o importante papel de registrar o que acontecia nas reuniões dos grupos da Igreja que integrava. Estavam em suas mãos o livro, o papel e a caneta. Vovó Honorina não me legou apenas as histórias contadas que hoje reconheço como orações que contarei às/aos minhas/meus mais novas/os. Ela também me legou a escrita, dos meus primeiros traços a essa, que registro agora. Sua *escritapresenteancestral*.

A escrita de minha avó Honorina, assim como no conto *O Espelho Opaco de Seni* Evaristo (2023), (re)escreve no tempo a memória de mim, de minha avó, de sua mãe, da avó de sua mãe... Trilhas em espaço-tempos que constituem um dizer de nós. Pode ser que more nas histórias de nossas avós o elo restabelecido em contexto afrodiaspórico (Evaristo *et. al.* 2025). Elo esse que vem se delineando em um fazer que escuta nossas avós que acolhem a vida de suas meninas, que constroem quintais, que autorizam a brincadeira, que reconhecem no valor da infância a memória de quem não tiveram a possibilidade de ser, ao mesmo tempo em que defendem infâncias embasadas no direito às perguntas, à brincadeira, à dignidade, à voz (avós).

Conclusão

Ousamos, em nosso gesto de escrita e pesquisa, entrecruzar vidas, experiências e desejos de pesquisadoras negras. Realizamos um movimento pendular em nossas narrativas entre a primeira pessoa do singular e do plural, em atitude ética, estética e política de firmar modos de pesquisar imbricados na vida e nos saberes ancestrais que nos atravessam. Em narrativas negrorreferenciadas que, ao dizer de uma, encontram - em uma dimensão coletiva - percursos que dizem de nós. Quando cinco pesquisadoras negras escolhem dançar com palavras e se recusam a caber nas caixas predeterminadas do que a modernidade buscou instituir como ciência, ou como verdade, ressoam as vozes, com consciência e performance (Martins, 2023), de nossas mais velhas que também recusaram os lugares subalternizados/subalternizantes que sociedades racistas buscam impor às mulheres negras.

Esboçamos percursos de pesquisa que fazem se encontrar terreiro, favela, carnaval e escola. Territorialidades e temporalidades que abrigam sujeitos que podem ser *facilmente* invisibilizados quando se acendem as luzes da cidade e os vagalumes deixam de ser vistos (Baroni, 2019). Mas seguem inconformadamente brilhando, enquanto ousarmos realizar o gesto de apagar as luzes.

Referencias bibliográficas

Akotirene, C. (2020). *Interseccionalidade*. Selo Sueli Carneiro; Editora Jandaíra.

Baroni, P. R. (2019). Brilhos menores de escolas-pirilampus. In I. B. Oliveira et al. (Orgs.), *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: Questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Editora CRV.

Carneiro, A. S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo].

Estação Primeira de Mangueira. (2018). *História pra ninar gente grande* [Samba-enredo do Carnaval 2019]. <https://www.mangueira.com.br/carnaval/samba-enredo-2019/>

Evaristo, C. (2023). O espelho opaco de Seni. *Saúde e Sociedade*, 32(2). <https://www.scielo.br/>

- Evaristo, C., Izidoro, C., Baião, J., Lima, F., Oliveira, L., & Santos, A. (2025). La educación es una mujer negra: Escrivencia como herramienta epistemológica. *Praxis Educativa*, 29(1), 1–13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290107>
- Gomes, N. L. (2017a). Professoras negras: Trajetória escolar e identidade. *Cadernos CESPUC de Pesquisa – Série Ensaíos*, 55–62. <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14988>
- Gomes, N. L. (2017b). *O movimento negro educador*. Vozes.
- Gonçalves e Silva, P. B. (2017, janeiro 9). Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos. *Geledés – Instituto da Mulher Negra*. <https://www.geledes.org.br/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano*. Zahar.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (2.^a ed.). WMF Martins Fontes.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.
- Machado, A. F. (2019). *Saberes ancestrais femininos na filosofia africana: Poéticas de encantamento para metodologias e currículos afroreferenciados* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará].
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127–168). Siglo del Hombre.
- Maldonado-Torres, N. (2019). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: Algumas dimensões básicas. In N. Maldonado-Torres, *Analítica da colonialidade e da decolonialidade* (pp. 27–54). Autêntica.
- Martins, L. M. (1997). *Afrografias da memória: O reinado do Rosário no Jatobá*. Perspectiva; Mazza Edições.
- Martins, L. M. (2003). Performances da oralitura: Corpo, lugar da memória. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM*, 66.
- Matos, P. M., & De França, D. X. (2023). Racismo e escolarização: Formas e consequências na trajetória escolar de alunos negros. *Revista Contexto & Educação*, 38(120), e1088.
- Mignolo, W. D. (2008). Desobediência epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, (34), 287–324.
- Miranda, E. O. (2020). *Corpo-território & educação decolonial: Proposições afro-brasileiras na invenção da docência*. EDUFBA.
- Miranda, E. O. (2025). *Decolonialidade afro-brasileira: A educação para a diferença*. EDUFBA.
- Munanga, K. (1988). *Negritude: Usos e sentidos* (2.^a ed.). Ática.
- Nascimento, B. (2006). O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In A. Ratts, *Eu sou Atlântica: Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. Instituto Kuanza; Imprensa Oficial.
- Nunes, M. D. F. (2016). Cadê as crianças negras que estavam aqui?: O racismo (não) comeu. *Latitude*, 10(2).
- Oyèwùmí, O. (2016). *Matripotência: Ìyá nos conceitos filosóficos e instituições sociopolíticas (ìorubás)*.
- Oyèwùmí, O. (2021). *A invenção das mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero* (W. F. do Nascimento, Trad.). Bazar do Tempo.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas* (pp. 107–130). CLACSO.

Ratts, A. (2006). *Eu sou Atlântica: Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. Imprensa Oficial.

Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Letramento.

Santos, A. B. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora; Piseagrama.

Schlatter, M., & Garcez, P. M. (2009). Línguas adicionais (espanhol e inglês). In Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (Org.), *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias* (Vol. 1, pp. 125–172). Secretaria de Estado da Educação.

Silva, P. B. G. e. (2022). Para além do Dia da Consciência Negra: Qual projeto de educação você quer? *Porvir*. <https://porvir.org/para-alem-do-dia-da-consciencia-negra-qual-projeto-de-educacao-voce-quer/>

Simas, L. A., & Rufino, L. (2018). *Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas*. Mórula.

Simas, L. A. (2019). *O corpo encantado das ruas*. Civilização Brasileira.

Sodré, M. (1998). *Samba, dono do corpo*. Mauad.

Fecha de recepción: 15-9-2025

Fecha de aceptación: 17-2-2026



Os estudos dos cotidianos na perspectiva da filosofia da diferença

Estudios de la vida cotidiana desde la perspectiva de la filosofía de la diferencia
Studies of everyday life from the perspective of the philosophy of difference

MAGALHÃES CARVALHO, Janete¹, KRETLI DA SILVA, Sandra² y ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI, Tânia Mara³

Magalhães Carvalho, J., Kretli Silva, S. y Zanotti Guerra Frizzera Delboni, T. M. (2026). Os estudos dos cotidianos na perspectiva da filosofia da diferença. *RELAPAE*, (24), pp. 97-106.

Resumo

O ensaio problematiza as relações de poder que, macro e micropoliticamente, atuam nos corpos coletivos potencializando uma vida em composição com forças heterogêneas no plano de imanência dos cotidianos escolares. Argumenta sobre os lugares, os espaços e a ordem institucional que tomam corpo e possibilitam a constituição de coletivos articulados como políticas ativas, questionando os conceitos e as práticas a partir das quais os corpos que habitam os cotidianos escolares são qualificados, passando por forças e fluxos que os modelam ou os criam. Dialoga com autores da filosofia da diferença como Deleuze, Guattari e Foucault para tangenciar duas dimensões acerca dos cotidianos escolares, a saber: o modo como se pensa os estudos acerca dos cotidianos escolares em pesquisas e docências e ainda apresentar o que tem sido feito nelas em meio às práticas neoconservadoras que incidem sobre a educação. Aposta que é imprescindível nos cotidianos escolares viver com arte, com alegria, com conexão, com ética, com poesia, especialmente porque precisamos não da arte pela arte, mas a arte pela vida.

Palavras-chaves: currículos; docências; cotidianos escolares, macro e micropolíticas, arte.

Resumen

El ensayo problematiza las relaciones de poder que, tanto a nivel macro como micropolítico, actúan sobre los cuerpos colectivos, empoderando una vida compuesta de fuerzas heterogéneas dentro del plano inmanente de la vida escolar cotidiana. Argumenta sobre los lugares, espacios y orden institucional que se configuran y posibilitan la constitución de colectivos articulados como políticas activas, cuestionando los conceptos y prácticas mediante los cuales se cualifican los cuerpos que habitan la vida escolar cotidiana, examinando las fuerzas y flujos que los moldean o crean. Se relaciona con autores de la Filosofía de la Diferencia, como Deleuze, Guattari y Foucault, para abordar dos dimensiones de la vida escolar cotidiana: cómo hemos considerado los estudios de la vida escolar cotidiana en nuestra investigación y docencia, y también presenta lo que hemos hecho en nuestra investigación y docencia en medio de las prácticas neoconservadoras que impactan la educación. Es esencial en la vida escolar cotidiana vivir con arte, con alegría, con conexión, con ética, con poesía, especialmente porque no necesitamos el arte por el arte, sino el arte para la vida.

Palabras Clave: currículos, enseñanza, vida cotidiana escolar, políticas macro y micro, arte.

Abstract

The essay problematizes the power relations that, both macro- and micropolitically, act on collective bodies, empowering a life composed of heterogeneous forces within the immanent plane of everyday school life. It argues about the places, spaces, and institutional order that take shape and enable the constitution of collectives articulated as active policies, questioning the concepts and practices through which the bodies that inhabit everyday school life are qualified,

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil / janete.carvalho0112@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-9906-2911>

² Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil / sandra.silva@ufes.br / <https://orcid.org/0000-0001-9800-6192>

³ Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil / Tania.delboni@ufes.br / <https://orcid.org/0000-0003-3950-0427>

examining the forces and flows that shape or create them. It engages with authors of the Philosophy of Difference, such as Deleuze, Guattari, and Foucault, to address two dimensions of everyday school life: how we have considered studies of everyday school life in our research and teaching, and also presents what we have done in our research and teaching amidst the neoconservative practices that impact education. It is essential in everyday school life to live with art, with joy, with connection, with ethics, with poetry, especially because we need not art for art's sake, but art for life.

Keywords: curricula, teaching, school daily life, macro and micro policies, art.

Introdução

“Pode-se dizer da pura imanência que ela é UMA VIDA. [...] Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa”.

(Gilles Deleuze)

A filosofia da diferença, cujos principais expoentes são Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault, valoriza a diferença e a multiplicidade, em contraste com o foco na identidade e na unidade, considerando o plano de imanência do presente e/ou o aqui e agora como contendo o passado e devendo o futuro, o que enfatiza a transformação constante e a criação de novas possibilidades de ser e de pensar. O cotidiano escolar é pura imanência. É potência de vida.

Desse modo, este ensaio busca problematizar as relações de poder que, macro e micropoliticamente, atuam nos corpos coletivos potencializando uma vida em composição com forças heterogêneas no plano de imanência dos cotidianos escolares, argumentando sobre os lugares, os espaços e a ordem institucional que tomam corpo e possibilitam a constituição de coletivos articulados como políticas ativas. Procura também questionar os conceitos e as práticas a partir das quais os corpos que habitam e/ou atravessam os cotidianos escolares são qualificados, passando por forças e fluxos que os modelam ou os criam.

Objetiva, portanto, tangenciar duas dimensões acerca dos cotidianos escolares, a saber: como temos pensado os estudos acerca dos cotidianos escolares em nossas pesquisas e docências; o que temos feito em nossas pesquisas e docências em meio às práticas neoconservadoras que incidem sobre a educação.

Pensando os cotidianos em sua dimensão político-ético-estético-afetiva

Reafirmamos aqui que este ensaio pretende abordar o campo político, ético-estético-afetivo dos currículos nos cotidianos escolares, ou seja, debater os possíveis dos currículos vividos a partir dos conhecimentos, das linguagens, dos afetos e das afecções que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações e ações complexas nos cotidianos escolares, em sua relação com a perspectiva por nós assumida sobre estudos com os cotidianos. Mas o que viria a ser o estudo do campo dos possíveis no e com os cotidianos? Variadas são as perspectivas teórico-metodológicas sobre os estudos com os cotidianos. Como afirma: “Se são possíveis várias definições do cotidiano, é porque sobre o cotidiano é possível deitar vários olhares” (Pais, 2003, p. 106),

Dentre os “olhares” possíveis, destacamos os de Alves (2001, 2004), Oliveira (2001, 2003), Toja et al. (2023)⁴, cujas perspectivas de abordagem dos cotidianos remetem à noção de redes educativas tecidas a partir de alguns pressupostos de pesquisa nas lógicas das redes cotidianas, tais como: tomar o cotidiano não como uma instância específica da realidade social e, nesse sentido, afirmar a indissociabilidade entre diferentes modos de inserção no mundo (global, estatal, local, doméstico, de produção etc.); aceitar a complexidade do real em suas redes e assim a indissociabilidade entre os campos político, científico e educacional; superar as divisões dualistas entre natureza e cultura, indivíduo e sociedade, teoria e prática, real existente e real produzido, real e virtual, dentro e fora, espaço, tempo e lugar etc.; compreender que o campo dos saberes-fazer é rizomático; entender a “teoria como limite”, ou seja, superar a fórmula de aplicação da teoria sobre a prática, observando que a vida é muito mais rica que nosso olhar teórico e, portanto, que a teoria é limite e horizonte da prática; recuperar a importância do coletivo, buscando compreender como se manifestam, nos diferentes espaços sociais, tanto os processos de organização como as iniciativas de resistência/transgressão que se desenvolvem nos modos de fazer e viver dos praticantes ordinários da vida cotidiana; desenhar modos alternativos de intervenção sobre o real.

Entre outros pressupostos, os referidos autores levam em consideração na abordagem adotada “evitar ficar preso ao modo dominante de ver da ciência moderna”; “compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções, constituindo-se como recurso indispensável, deve ser usado sempre como um aporte provisório e apoio orientador e

⁴ Cumpre destacar que a referência a tais autores não desconsidera a produção de cotidianistas outros que, em nível nacional e internacional, contribuem para nossa reflexão, assim como a inspiração derivada de pensadores do GE Cotidianos – Éticas, Estéticas e Políticas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Trata-se somente de reconhecer que, em nossos grupos de pesquisa, estabelecemos redes de tessitura direta e próxima, mesmo que nem sempre totalmente concordantes.

não como uma bússola da certeza explicativa”; “ampliar o entendimento de fonte e de recursos metodológicos”; “considerar que somos todos sujeitos-objetos enredados nas teias dos processos político-sociais” (Ferraço & Carvalho, 2008, p. 3).

Ressaltam os autores a necessidade de partilhar as conversações e as experimentações de professores e outros agentes que atravessam os cotidianos, consideradas também como dimensão teórica da prática desenvolvida na tessitura do coletivo escolar, ou seja, os autores procuram articulá-las às redes tecidas pelos sujeitos praticantes nos cotidianos das escolas e, nesse sentido, buscam fazer, como propõe Certeau (2001), uma espécie de teoria das práticas, mas também uma prática das teorias. Negam assim o caráter secundário, normalmente atribuído à prática, tendo em vista que, enredados nessas redes, os pesquisadores são responsáveis pelos conhecimentos que produzem com suas investigações, o que os leva a assumirem a condição de pesquisador praticante. Nesse sentido, destacam a dimensão política inerente a esse tipo de abordagem de pesquisa e de vivência nos cotidianos escolares, uma vez que se estabelecem os laços sociais solapados pelo individualismo exacerbado da sociedade pós-industrial.

Partindo enfim de tais conjecturas, cabe destacar que adotamos uma perspectiva que tangencia esses pressupostos, enfatizando a dimensão micropolítica desses processos. Ressaltamos, com Deleuze e Guattari (1995), que a micropolítica não se distingue somente pelo tamanho, escala ou dimensão, mas pela natureza do sistema de referência considerado, de modo que o molecular instaurado na micropolítica, não se define pela pequenez de seus elementos, mas pela natureza de sua “massa” – o fluxo de energia e de produção de processos de diferenciação e singularização que se compõe no encontro entre corpos.

Em suma, tudo é político, mas toda política é, ao mesmo tempo, macropolítica e micropolítica. Nos cotidianos escolares, tais processos são coengendrados pelos diferentes processos de conversações e ações, de modo que a dimensão política se efetiva em redes de trabalho informativas, linguísticas e afetivas que ocorrem buscando a emergência de outra concepção de público, de coletivo e de currículo. Assim, quando falamos em trabalho nos cotidianos escolares, não estamos nos referindo apenas ao trabalho dos professores e dos demais profissionais da educação, mas a todo esforço coletivo, envolvendo a participação de múltiplos agentes sociais que, direta ou indiretamente, contribuem para a melhoria das condições de vida de indivíduos e populações.

Nesse sentido, buscamos uma aproximação da materialidade constitutiva da lógica das redes de conhecimentos, linguagens, afetos/afecções que se enredam nos cotidianos escolares, reconhecendo e defendendo a natureza eminentemente micropolítica e conversacional do trabalho em educação na constituição desses cotidianos escolares. Nos cotidianos escolares, há um plano de forças, de relações que compõem o real social de modo aparentemente tão verdadeiro quanto o espaçotempo que nos toca, mas tão mutável quanto a nossa percepção em relação a ele. O que toca são forças. Sempre há um conjunto de forças agindo em um lugar e o transformando a cada instante.

Segundo Silva e Delboni (2014), essa força/desejo à vida que se manifesta na composição de um campo micropolítico movimenta indivíduos e grupos a inventar novas experiências e novos modos de atuar no mundo e assim instaurar, como entende Guattari (1987), uma “revolução molecular”, na qual os sentidos da sua existência são problematizados em uma perspectiva ética, favorecendo uma tomada de responsabilidade coletiva em um processo de reinvenção permanente.

“O destino dos lugares é como uma carta fechada à espera do gesto único que um dia a dará a conhecer” como diz Saramago (1997, p. 1). São redes tecidas por forças em relação que atravessam os cotidianos e/ou o plano de imanência e em composição entre corpos que habitam e que se tocam, afetando-se em encontros que aumentam ou diminuem a potência de agir. Sendo assim, para nós, a dimensão micropolítica desses processos ocorre no plano de imanência dos cotidianos escolares e para além dele (Carvalho, 2019). Desse modo, a base da concepção dos cotidianos como micropolítica se fundamenta na complexidade e multiplicidade dos encontros dos corpos que, pelo conatus, ou seja, pelo esforço de perseverar na existência, buscam potencializar uma vida ativa e consequentemente ético-política (Carvalho, 2012).

Portanto, o espaço não é aprioristicamente dado, pois, uma vez criado, vem a ser a materialização das relações de forças produzidas em um instante. Sua duração é de um instante, porque no próximo a composição das forças já será outra. Podemos dizer então que, em cada escola, em cada casa, em cada bairro, em cada cidade, são infinitas as possibilidades de espaços e tempos vividos, tanto quanto são infinitas as relações possíveis, ou seja, cada área é um espaço folheado de infinitas camadas possíveis que irão se atualizar a cada instante conforme a disputa das forças.

“Existe igualmente, em cada instante de demarcação do aqui e agora, um folheado sincrônico de espaços heterogêneos” (Guattari, 1992, p. 153).

Assim sendo, a micropolítica constitui-se a partir do conceito de “espaço folheado”, introduzido por Guattari (1992), de que não há espaço anterior às relações de força, logo não há um sujeito que concebe esse espaço, mas sim um conjunto de interferências, de forças que aumentam ou diminuem a potência umas das outras a cada composição. A cada relação, portanto em toda relação de espaço, de saberes, de mídia, de sujeitos, há uma relação de poder. Esse poder não se configura como central que somente submete as pessoas e as populações, pois ele está entre elas, nas práticas cotidianas de cada coletividade. Essa microfísica do poder atua nos cotidianos, isto é, nas relações cotidianas como relações de poder e saber.

Nos encontros com as escolas para a realização dos projetos de pesquisa e de extensão que realizamos com o nosso grupo de pesquisa, procuramos problematizar alguns “clichês” que inquietam e incomodam o coletivo escolar e assim passamos a indagar como essas “palavras de ordem”, de algum modo, expressam os diferentes modos de intervenção do poder sobre a vida. Para Deleuze (1990), o clichê funciona como uma espécie de imagem-lei, de imagem-moral, que age como um mecanismo padronizador e busca determinar um único modo de pensar, de agir, de viver. A imagem-clichê esvazia e enfraquece a potência do pensar. Colocar o pensamento em movimento, desestabilizar e desnaturalizar as imagens-clichês presentes nos cotidianos escolares e nas políticas educacionais e curriculares possibilita a superação da imagem dogmática do pensamento e amplia os possíveis para a invenção coletiva de novos movimentos curriculares e novos modos de atuar nas docências e no mundo.

Pensando o que temos feito nos cotidianos em nossas pesquisas e docências em meio às práticas neoconservadoras que incidem sobre a educação

Em um exercício que aposta no vitalismo, Nietzsche (2010) questiona se estamos vivendo de acordo com nossos próprios desejos e potenciais de afirmação da vida ou se estamos nos conformando a padrões impostos, o que levaria a uma vida sem autenticidade e sem busca a partir da própria experiência e vontade de potência. Essa pergunta, também é central no pensamento de Foucault⁵, que questiona as relações de poder e sua influência nos processos de subjetivação, fazendo-nos um convite a problematizar de que modo as práticas, os discursos e as relações de poder moldam nossa vida, nossas escolhas e nossa compreensão de nós mesmos. Com Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari ampliamos a interrogação: o que temos feito de nós mesmos em nossas pesquisas em currículos, docências e processos culturais em meio às práticas discursivas ultraconservadoras em educação?

Dessa maneira, buscamos, com o grupo de pesquisa Com-Versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores⁶, criar um manifesto por uma afirmação da vida engendrada em insurgências e resistências que são gestadas em meio às práticas discursivas ultraconservadoras em educação. Esse manifesto aposta na força da ação coletiva para fazer expandir a vida nas escolas e nas pesquisas em currículos, culturas e docências.

Afirmar. Apostar. Multiplicar. Intensificar. Proliferar. Singularizar. Transbordar: a vida como potência coletiva

Não se trata de uma vida nua ou uma vida besta, que produz meros sobreviventes, como nos fala Pelbart (2016), acrescentando, com Agamben, que o biopoder faz surgir uma sobrevida biológica, que reduz a vida humana a seu mínimo biológico. Modulável. Indiferente. Impotente. Para o autor, no contexto do mundo contemporâneo, o poder tomou de assalto a vida. O poder penetrou todas as esferas da existência e mobilizou-as, pondo-as para trabalhar em proveito próprio. Desde o corpo, a afetividade, a inteligência, a imaginação, tudo foi invadido e colonizado, quando não diretamente expropriado pelos poderes, que agora operam de maneira imanente, não mais de fora, nem de cima, mas como que por dentro, incorporando, integralizando, monitorando, investindo de maneira antecipatória até mesmo os possíveis que se vão engendrando ou colonizando.

No entanto, ao poder sobre a vida responde a potência da vida. Deleuze explicita que ao poder sobre a vida (biopoder) deveriam responder o poder da vida (biopotência), a potência “política” da vida, as forças que resistem. Assim, aquilo que parecia submetido ou reduzido à mera passividade — ou seja, a vida — aparece agora como “reservatório

⁵ Essa pergunta reflete o interesse do autor pela constituição do sujeito e pelas relações entre poder, conhecimento e ética. Foucault explora essa questão em obras como *Microfísica do poder*, *Vigiar e punir*, *História da loucura*, *História da sexualidade*, entre outras.

⁶ Grupo de pesquisa cadastrado no diretório do CNPq e coordenado pela professora Janete Magalhães Carvalho

inesgotável de sentido, de formas de existência, de direções que extrapolam em muito as estruturas de comando e os cálculos dos poderes constituídos” (Pelbart, 2015, p. 59).

Vida como experimentação, variação, diferenciação, invenção, devir, capacidade de composição, poder de afetar e ser afetado, possibilidade de adentrar outros seres e seus pontos vista chance de migrar na escala de durações dos entes no cosmos, ser e pensar diferentemente; ou ainda, errância, heterogênese, resistência, criação de possíveis, virtualidade, potência... (Pelbart, 2019, pp. 26-27).

Nesse sentido, cabe-nos fazer transbordar as docências, as culturas, os currículos, as escolas como potência de vida para fazer jorrar novas formas de subjetividades e fazer proliferar multiplicidades, fluxos, movimentos de sentidos, de pensamentos, de possíveis, que se constituem como potência ético-estético-política, que inventa novos desejos, novas associações e formas de cooperação na densidade social da vivência concreta, reencontrando a potência da ação coletiva na potência da força-invenção da qual os poderes pretendem apropriar-se.

Assumindo a ideia de “potência de ação coletiva”, Carvalho (2009) aponta que essa potência depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzir e trocar conhecimentos, criando o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo, ou seja, debater os possíveis a partir de conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações e ações complexas no cotidiano escolar.

Na biopotência, o biopoder não consegue abarcar e abafar a vida, pois são fluxos de forças que, por meio de contágio se intensifica; é um corpo político. Não é só reprodução; é criação, é resistência. Para Deleuze (1990), criar é a única resistência digna do presente. Importa, portanto, repensarmos as noções de currículos, culturas e docências, concebendo-os não em uma visão disciplinar ou de controle, mas como uma rede de conversações com saberes, fazeres e afetos, múltipla, acentrada, baseada nas negociações entre as singularidades e o comum. Enfim, esse comum deve ser feito num plano de consistência e composição de desejo coletivo de encontros, relações, respeito à alteridade e/ou à diferença, multiplicidade, problematizações e experimentações.

Desconfiar. Problematizar. Rejeitar. Renunciar. Abandonar. Resistir. Rebelar. Insurgir às noções de essencialismo, de identidade, de rostidade

Neste manifesto de afirmação da vida, precisamos desconfiar das certezas, dos pressupostos, das representações, de uma verdade única; é preciso rejeitar as regras dadas de antemão, as narrativas de uma história universal; abandonar as noções tradicionais de identidade, gênero, raça e natureza; problematizar a ideia de um pensamento dogmático e de um currículo padronizado, centralizado e universal orientado por uma doxa e transcendência; precisamos fugir da imagem dogmática do pensamento; renunciar aos dualismos; problematizar as dicotomias; resistir à estratégia ultraliberal e ultraconservadora ante as políticas sociais, que implicam o empresariamento da educação, a privatização no campo educacional; precisamos escapar das segmentações duras e predeterminadas; fazer tudo isso problematizando, ou seja, interrogando o presente: qual é a imagem do pensamento ultraconservador nos currículos, culturas e docências na educação?

Acreditamos, portanto, nas insurreições que irrompem como força coletiva. criadora de resistências cotidianas às inúmeras tentativas de padronização e regulação dos corpos e da vida. Insurgir em educação é problematizar as políticas educacionais e curriculares; é destituir-se de certezas; é não aceitar a passividade diante de qualquer tipo de violência contra professores; é indignar-se e buscar estagnar as atitudes preconceituosas e discriminatórias tão presentes em nossa sociedade. Insurgir é desejar pensar de outro modo, produzir novas formas de se relacionar consigo e com o mundo, construir modos de sensibilidade que produzam uma subjetividade singular, como nos falam Guattari e Rolnik (2011).

Para Deleuze e Guattari (2012), precisamos criar formas de subjetividade capazes de produzir novas relações de poder e de inventar resistências não reativas às tentativas de controle, de sujeição social e de servidão maquínica (Lazaratto, 2014). É necessário fazer vazar os fluxos para entrar em relação ao que se passa entre os corpos. Apostamos nas insurreições cotidianas criadas por professores/as e nos encontros que se constituem em redes de conversações, possibilitando a autoria e a criação coletiva de novas formas de nos relacionarmos com a cultura, com o corpo, com o trabalho, criando, portanto, modos de subjetivação.

Fabular. Delirar. Inventar. Experimentar. Criar. Desejar: Mundos. Pensamentos. Novas Imagens. Diferença. Comum Compartilhado. Coletivo

Este manifesto busca potencializar aquilo que aumenta as forças da afirmação da vida. Experimentar um currículo, uma escola como uma “totalidade aberta” (Tadeu et al., 2004, p. 24), pois existem sempre outras potências/forças que são atualizadas por outros tipos de encontro e invenção: minorias, diferenças, devires, processos de desterritorialização... para engendrar formas novas de pensar; para fazer existir as coisas e os conceitos; para formular novos problemas; desejar a diferença; criar outras imagens de pesquisa engendradas em agenciamentos coletivos minoritários, realizando uma cartografia das várias imagens curriculares; para delirar e inventar novos regimes de signos e imagens acerca dos currículos, das culturas e das docências; capturar fluxos e intensidades; fortalecer modos de subjetivação singulares.

Em nossas pesquisas, o grupo Com-Versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação docente tem argumentado que — em meio à máquina de produção de subjetividade capitalística, que produz a sujeição social e a servidão maquínica — é preciso experimentar, por entre máquinas revolucionárias éticas, estéticas e políticas, o atrevimento de singularizar (Guattari & Rolnik, 2011, p. 54), instaurando agenciamentos que criem e proliferem possíveis, para efetuar outros currículos, outros modos de pensar e inventar culturas, vidas e mundos (Carvalho et al., 2023).

Guattari e Rolnik (2011) afirmam ser possível desenvolver modos singulares de subjetivação que afirmem outras sensibilidades, outras relações com o outro, outros movimentos de criação. A criação e a produção do novo são possíveis a partir de uma mutação existencial em seus modos de subjetivação e singularização.

Pensar em aliançar, compor, expandir as redes de amizades, de solidariedades, pensar e fazer com, ampliar e potencializar as coletividades também tem sido nossa perspectiva nos movimentos de ensino, pesquisa e extensão. Todos sabemos que, para a educação e sobretudo para a expansão dos movimentos de experimentações e de criações curriculares, são imprescindíveis os espaços e os tempos de diálogos e de redes de conversação (Carvalho, 2009) com as múltiplas culturas e com a diferença. Deleuze e

Guattari⁷ alertam que os aliados que precisamos procurar são os “inconscientes que protestam” para a criação de resistências e processos disruptores no campo da produção do desejo, que vai além do movimento de reagir aos processos de serialização da subjetividade, mas que possa produzir “modos de subjetividades originais e singulares, processos de singularização subjetiva” (Guattari & Rolnik, 2011, p. 45).

Enfim, por uma arte de instaurar modos de existência⁸ para fazer a vida pulsar

A vida pulsa na multiplicidade, na intensidade das relações e dos encontros. A vida pulsa em meio ao ultraconservadorismo, à individualização, à desqualificação, à desumanização, à amizade, à insegurança, à resistência, à massificação, à alegria, à negociação, ao medo, à ausência, às singularidades, ao adoecimento, à vigilância. A vida pulsa mesmo em um mundo de ambivalências e paradoxos em que nos encontramos. A vida pulsa em meio à produção da megamáquina capitalística (Guattari & Rolnik, 2011, p. 15), que busca reduzir a vida à sua dimensão manipulável, vendável e objetificável (Pelbart, 2019).

Apesar disso ou mesmo por isso, em meio a tantos (des)encontros de corpos, a vida pulsa. Aliás, por isso tudo é que a vida pulsa: a potência está nessa multiplicidade. Nietzsche (2010, p. 145) afirma, em Assim falou Zaratustra, que vida é vontade de potência: “onde encontrei vida, encontrei vontade de potência”. Dizer que vida é vontade de potência significa que todo tipo de vida impulsiona, toda manifestação de vida está enredada em relações de forças, o que nos remete a um embate que tem como finalidade a expansão, o crescimento e a criação de virtualidades existenciais mutantes.

A “vontade de potência” impulsiona a crença em um mundo possível, a partir da micropolítica — afetos, afecções, desejos, relações, encontros —, que engendra outros possíveis. Mesmo diante da tentativa de diminuição da potência de vida, movimentos micropolíticos ativos (Rolnik, 2018) incitam, impelem, irrompem outros tantos afetos que aumentam a potência e possibilitam a busca por possíveis mediante movimentos singulares. Neste manifesto, assim como em nossas pesquisas, temos defendido os cotidianos escolares como um “laboratório de existência” (Guattari,

⁷ Apresentação de Rolnik no livro Micropolítica: cartografias do desejo.

⁸ Pelbart (2016, p. 391).

1987), um campo possível para a potência micropolítica, um espaço-tempo de criação, de experimentação, de invenção que desencadeia em uma proliferação molecular o desejo como produção coletiva, gestado por uma poética: afetos, corpos vibratórios, forças, fluxos.

Este manifesto anuncia que, em nossas pesquisas em currículos, processos culturais e docências, há uma afirmação sobre a vida, uma possibilidade de vida, quando se acredita nos possíveis, nas práticas de resistência, nas linhas de fuga, nas fissuras e nas redes de conversações, potencializando processos que permitem desterritorializar e reterritorializar subjetividades produtoras de singularidades. “A desterritorialização ... não exclui uma reterritorialização, mas a afirma como a criação de uma nova terra por vir” (Deleuze & Guattari, 1992, p. 117). Que novas terras podemos inventar desestabilizando os clichês pensados e criados para a educação?

Entendemos que, para a invenção de possíveis para a educação são necessários “todos os recursos da arte e da mais elevada arte. .. Mas a arte nunca é um fim, é apenas um instrumento para traçar linhas de vida” (Deleuze & Guattari, 1992, p. 63). Música, cinema. Pintura, fotografia, linhas de escrita. Devires. Agenciamento. Desfazer o rosto. Abrir o corpo a novas conexões. Desertar o mundo para nascer uma Nova Terra. “Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu” (Krenak, 2019, p. 32).

Suspender o céu, expandindo o horizonte existencial e inventando outros modos de habitar o mundo.

Ao possibilitar a emergência de modos singulares de existência, outros modos de experimentação, outras possibilidades de reinvenção do espaço, do tempo, do próprio corpo, a escola expande a reinvenção de vidas, o que permite produzir, tanto no campo material quanto no subjetivo, as condições de uma vida coletiva e, a um só tempo, os processos de singularização (Guattari, 1987).

A tentativa de apostar no desejo coletivo aponta os possíveis ao deixar a vida fluir, movimentar-se e, nesse movimento coletivo, criam-se possibilidades de fazer durar os sonhos e o viver desejante. Parafraseando Oliveira e Fonseca (2008), apostar na vida é viver na ordem da imprevisibilidade, do risco; ver a vida onde ela acontece, vinculada não à vida produtiva, mas à produção da vida. Precisamos partir da desnaturalização das leis de normalidade, investir na potência de transformar o sofrimento em algo criador e dar visibilidade a outros encontros, outros modos de subjetivação que afirmem a vida com toda sua adversidade, com toda sua potencialidade e com toda sua singularidade. Enfim, este manifesto por uma afirmação da vida é a busca pela crença num mundo... neste... aqui...

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. [...] é ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle (Deleuze, 1992, p. 218).

Diante da intrigada rede de padronização da vida e dos corpos na escala da ecologia global, a única possibilidade que a espécie humana possui para ampliar as redes de resistências é a imaginação criadora. O viver com arte, com alegria, com conexão, com ética, com poesia é imprescindível, especialmente porque precisamos não da arte pela arte, mas a arte pela vida. É imprescindível uma explosão da arte e da criação sobretudo em áreas como a da educação, que constantemente recebe normatizações de cunho neoliberal e neoconservador com inúmeras tentativas de conter as artes de fazer e de viver daqueles que fazem as escolas todos os dias com uma multiplicidade de forças renovadoras e revitalizantes compartilhadas.

Não podemos ser expectadores da vida, mas sim precisamos nos envolver coletivamente na reinvenção de nós mesmos, da educação, das escolas e do mundo. Para isso, se faz necessário entrar em relação, problematizar o mundo e nos conectar para atravessar os fluxos e as forças da vida, sempre atentos aos afetos. Afinal, afirmamos com Nachmanovitch (1993, p. 165) que, na vida, assim como nas escolas públicas brasileiras, “são muitos os processos criativos, com muitas camadas, muitos níveis de envolvimento e propósito”. Para conhecer e vivenciar esses processos inventivos dos cotidianos escolares, é preciso compor coletivamente, conversar, pensar respirar juntos. Inventar e reinventar as escolas cotidianamente.

Referencias bibliográficas

- Alves, N. (2001). Decifrando o pergaminho: O cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. En N. Alves & I. B. Oliveira (Orgs.), *Pesquisa no/do cotidiano escolar: Sobre redes de saberes* (pp. 13–38). DP&A.
- Alves, N. (2004). Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. En N. Alves & R. L. Garcia (Orgs.), *O sentido da escola* (pp. 81–110). DP&A.
- Carvalho, J. M. (2009). *O cotidiano escolar como comunidades de afetos*. DP&A.
- Carvalho, J. M. (2012). Espinosa: Por um currículo político ético-afetivo no cotidiano escolar. En C. E. Ferraço, C. T. Gabriel & A. C. Amorim (Orgs.), *Teóricos e o campo do currículo* (pp. 120–141). Unicamp.
- Carvalho, J. M. (2019). Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. *ETD – Educação Temática Digital*, 21(1), 47–62. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650819>
- Carvalho, J. M., Silva, S. K., & Delboni, T. M. Z. G. F. (2023). Experimentações curriculares entre vidas e desejos revolucionários. *Imagens da Educação*, 13(3), 92–110. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v13i3.65615>
- Certeau, M. de. (2001). *A invenção do cotidiano: Vol. 1. Artes de fazer* (6.ª ed., E. F. Alves, Trad.). Vozes.
- Deleuze, G. (1990). *Cinema 2: A imagem-tempo* (E. A. Ribeiro, Trad.). Brasiliense.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações* (P. P. Pelbart, Trad.). Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* (B. Prado Jr. & A. A. Muñoz, Trans.). Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 1, A. Guerra Neto & C. P. Costa, Trans.). Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (2.ª ed., Vol. 5, P. P. Pelbart & J. Caiafa, Trans.). Editora 34.
- Ferraço, C. E., & Carvalho, J. M. (2008). Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos das escolas públicas: Sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. En E. Macedo, R. S. Macedo & A. C. Amorim (Orgs.), *Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?* Unicamp. <https://editora.fe.unicamp.br/index.php/fe/catalog/view/45/46/319>
- Guattari, F. (1987). *Revolução molecular: Pulsações políticas do desejo* (3.ª ed., S. B. Rolnik, Trad.). Brasiliense.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose: Um novo paradigma estético* (A. L. Oliveira & L. C. Leão, Trans.). Editora 34.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2011). *Micropolítica: Cartografias do desejo* (12.ª ed.). Vozes.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Lazzarato, M. (2014). *Signos, máquinas, subjetividades* (P. Oneto & H. Lencastre, Trans.). n-1 edições.
- Nachmanovitch, S. (1993). *Ser criativo: O poder da improvisação na vida e na arte* (5.ª ed.). Summus.
- Nietzsche, F. W. (2010). *Assim falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém* (18.ª ed., M. Silva, Trad.). Civilização Brasileira.
- Oliveira, A. M., & Fonseca, T. M. G. (2007). Contribuições de Deleuze: O acontecimentalizar no social e as sinuosas linhas da trama institucional. *Psico*, 38(2), 133–138. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/2563>

- Oliveira, I. B., & Alves, N. (Orgs.). (2001). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: Sobre redes de saberes*. DP&A.
- Oliveira, I. B. (2003). *Currículos praticados: Entre a regulação e a emancipação*. DP&A.
- Pais, J. M. (2003). *Vida cotidiana: Enigmas e revelações*. Cortez.
- Pelbart, P. P. (2015). Políticas da vida, produção do comum e a vida em jogo. *Saúde e Sociedade*, 24(supl. 1), 19–26. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902015S01002>
- Pelbart, P. P. (2016). *O avesso do nihilismo: Cartografias do esgotamento*. n-1 edições.
- Pelbart, P. P. (2019). *Ensaio do assombro*. n-1 edições.
- Rolnik, S. (2018). *Esferas da insurreição: Notas para uma vida não cafetinada*. n-1 edições.
- Saramago, J. (1997). *Évora: Patrimônio da humanidade*. Litografia Tejo.
- Silva, S. K., & Delboni, T. M. Z. G. F. (2014). “Dando língua aos afetos que pedem passagem”: A potência das pesquisas com os cotidianos. En A. Garcia & I. B. Oliveira (Orgs.), *Aventuras do conhecimento: Utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. De Petrus.
- Tadeu, T., Corazza, S., & Zordan, P. (2004). *Linhas de escrita*. Autêntica.
- Toja, N., Machado, M., & Alves, N. (2023). Pesquisa com os cotidianos. *Acta Scientiarum. Education*, 45(1), 1–11. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.65773>

Fecha de recepción: 18-9-2025

Fecha de aceptación: 10-3-2026



Heartbreak high: micropolíticas de resistências e (re)invenções em práticas educativas

Heartbreak high: micropolíticas de resistencias y (re)inversiones en prácticas educativas
Heartbreak High: Micropolitics of Resistance and (Re)Inventions in Educational Practices

DA SILVA, Renildo Franco¹ y GURGEL, Evanilson²

Da Silva, R. F. y Gurgel, E. (2026). Heartbreak high: micropolíticas de resistências e (re)invenções em práticas educativas. *RELAPAE*, (24), pp. 107-119.

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar as micropolíticas do desejo no contexto escolar a partir da narrativa midiática seriada Heartbreak High, tomando como referência teórica autores como Guattari e Rolnik (1996), Butler (2008), Louro (2001) e Foucault (2006). O estudo analítico propõe uma análise das trajetórias de personagens que atravessam o espaço escolar, evidenciando como os processos de subjetivação se constituem em disputas entre disciplinamento e resistência. Para tanto, adotou-se uma metodologia cartográfica que privilegia narrativas e performatividades juvenis dissidentes, considerando o artefato cultural em questão como um texto pedagógico. A análise evidencia que personagens como Amerie, Darren, Malakai, Quinni e Dusty apresentam instabilidade da heterossexualidade hegemônica e a pluralidade das masculinidades e sexualidades. Além disso, evidenciamos como a docência, na figura de personagens como Voss, Jojo Obah e Woodsy, tensionam práticas autoritárias que buscam disciplinar os corpos e mentes dos/as discente a partir de pedagogias do afeto e do acolhimento que possibilitam linhas de fuga e invenções subjetivas. Este estudo analítico reforça a necessidade de compreender o currículo para além de sua dimensão normativa, reconhecendo-o como campo atravessado por narrativas, desejos e diferenças que abrem caminhos para experiências mais plurais.

Palavras-chave: micropolítica, educação, subjetivação, performatividade, artefatos culturais

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar las micropolíticas del deseo en el contexto escolar a partir de la narrativa mediática seriada Heartbreak High, tomando como referencia teórica a autores como Félix Guattari y Suely Rolnik (1996), Judith Butler (2008), Guacira Lopes Louro (2001) y Michel Foucault (2006). El estudio analítico propone un análisis de las trayectorias de personajes que atraviesan el espacio escolar, evidenciando cómo los procesos de subjetivación se constituyen en disputas entre disciplinamiento y resistencia. Para ello, se adoptó una metodología cartográfica que privilegia narrativas y performatividades juveniles disidentes, considerando el artefacto cultural en cuestión como un texto pedagógico. El análisis evidencia que personajes como Amerie, Darren, Malakai, Quinni y Dusty presentan la inestabilidad de la heterossexualidad hegemónica y la pluralidad de las masculinidades y sexualidades. Además, evidenciamos cómo la docencia, en la figura de personajes como Voss, Jojo Obah y Woodsy, tensiona prácticas autoritarias que buscan disciplinar los cuerpos y las mentes de los/as estudiantes a partir de pedagogías del afecto y de la acogida que posibilitan líneas de fuga e invenciones subjetivas. Este estudio analítico refuerza la necesidad de comprender el currículo más allá de su dimensión normativa, reconociéndolo como un campo atravesado por narrativas, deseos y diferencias que abren caminos para experiencias más plurales.

Palabras clave: micropolítica, educación, subjetivación, performatividad, narrativas culturales

Abstract

¹ Universidade Federal Rural do Semi-Árido - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Brasil / renildo.franco@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-5657-4850>

² Universidade Federal Rural do Semi-Árido - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Brasil / evanilson.gurgel@ufersa.edu.br / <https://orcid.org/0000-0003-2018-767X>

This article aims to analyze the micropolitics of desire in the school context through the serialized media narrative *Heartbreak High*, drawing on the theoretical contributions of authors such as Félix Guattari and Suely Rolnik (1996), Judith Butler (2008), Guacira Lopes Louro (2001), and Michel Foucault (2006). The analytical study proposes an examination of the trajectories of characters who move through the school space, highlighting how processes of subjectivation are constituted through disputes between discipline and resistance. To this end, a cartographic methodology was adopted, privileging dissident youth narratives and performativities, considering the cultural artifact in question as a pedagogical text. The analysis shows that characters such as Amerie, Darren, Malakai, Quinni, and Dusty reveal the instability of hegemonic heterosexuality and the plurality of masculinities and sexualities. Furthermore, we demonstrate how teaching practices, embodied by characters such as Voss, Jojo Obah, and Woodsy, challenge authoritarian practices that seek to discipline students' bodies and minds through pedagogies of affection and care that enable lines of flight and subjective inventions. This analytical study reinforces the need to understand the curriculum beyond its normative dimension, recognizing it as a field crossed by narratives, desires, and differences that open pathways for more plural experiences.

Keywords: micropolitics, education, subjectivation, performativity, cultural narratives

Um mapa que se abre ao desejo

Um mapa. Tudo começa com o mapeamento de desejos e subversões em um espaço escondido dentro da escola. No momento, não estamos falando de um mapa como uma cartografia “a la Deleuze e Guattari” (1995) que trata de linhas diversas, que é aberto e desmontável, que pode ser ampliado, modificado, refeito, conectável em todas as suas dimensões sem hierarquia fixas, que não tem começo nem fim e que age como um rizoma. Falamos, de uma tentativa de transgressão da normatividade, que parte de um drama ficcional. Um mapa transgressor, desenhado por alunas, que se empenha em não “permitir uma legitimação ulterior das normas de gênero sintonizadas com a dominação masculina, a heterossexualização compulsória e a configuração de hierarquias sociais [...]” (Junqueira, 2018, p. 456).

Amerie e Harper são duas adolescentes que estudam na escola *Hartley High*, situada na trama da narrativa seriada *Heartbreak High*. Cansadas de seguir as lições de moral e virtude empregadas pela escola, elas constroem um “mapa da sexualidade” que detalha “micropolíticas” que, nesse contexto, se referem às forças do desejo que atravessam o cotidiano, moldando subjetividades em gestos, afetos e relações, diferentemente das “Macropolíticas”, que atuam nas grandes estruturas, operando de forma a enquadrar os sujeitos aos ditames do pensamento hegemônico (Guattari y Rolnik, 1996). Esse mapa da sexualidade representa diferentes formas de dizer e viver experiências que, ao mesmo tempo, denunciam como a escola, por vezes, é capaz de mobilizar suas normas e punições visando o enquadramento de suas sexualidades, negando a pluralidade do outro.

Consideramos, corroborando com Guilherme (2018, p. 15), que essas ações reforçam um totalitarismo caracterizado pela “tentativa de anular a pluralidade, essencial para a existência da vida política, no sentido de criar um mundo de iguais”. E o que compreende essa pretensa ideia de igualdade, que por vezes insiste em ser decalcada a nos mapas existenciais? Cremos que esse mapa transgressor é precisamente contrário a isso: à ideia de que a sociedade toda seria como um único indivíduo.

Assim começa a narrativa midiática seriada australiana *Heartbreak High*, lançada em 2022 pelo *streaming* Netflix. Um *reboot*³ da versão original dos anos noventa. Propomos, no presente artigo, um estudo analítico em que esse artefato cultural é problematizado a partir de discussões acerca das micropolíticas que permeiam as relações entre os/as discentes e práticas educativas nas relações de poder que se configuram no espaço escolar envolvendo corpos - professores/as, gestores/as e alunos/as - que transitam e se interseccionam com suas culturas, modos de vida, gêneros e sexualidades. Essas relações estão para além da pluralidade, e consideram fundamental reconhecer que diferentes práticas de performatização das sexualidades “estabelecem relações hierárquicas entre si, em recorrentes disputas pela hegemonia nas relações de gênero, estabelecendo-se constantes relações de poder” (Silva, 2019, p. 30). Tomaz Tadeu da Silva (2024, p. 134) nos diz que o artefato cultural é “como o resultado de um processo de construção social”. Ou seja, “como qualquer produto cultural passível de pedagogização”, que exerce “pedagogia quando se dá a ver conduzindo: ensinando formas de sentir, perceber, significar e compor com as coisas de seu tempo” (Maknamara, 2025, p. 15).

Ao refletirmos a escola e as micropolíticas que se materializam nesse território, através de uma narrativa midiática seriada, o fazemos não em uma dimensão do lazer ou da fruição descompromissada, mas sim com intuito pedagógico, como reforçam os autores. Nesse sentido, assumimos a perspectiva, a partir do campo dos Estudos Culturais em Educação, que todo artefato cultural possui um currículo para além daquele dito oficial, implementado pela escola. Silva (2024, p. 134) afirma que “a partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia”. Desse modo, há uma pedagogia cultural que se apresenta e que diz respeito

à capacidade de ensinar e vontade de fazer aprender de um artefato cultural, não pelo suposto aditivo instrucional e didático dele, mas por suas formas de influenciar a cultura e, assim, nossas vidas. Pedagogia cultural diz respeito à pedagogia praticada por qualquer artefato cultural que não a escola, ainda que possa ou não utilizar-se de elementos da forma escolar de socialização. Pedagogias culturais procuram estimular sensações, favorecer percepções e proporcionar aprendizagens nos moldes de uma cultura, concorrendo para processos de subjetivação (Maknamara, 2025, p. 183).

³ Termo usado para uma nova versão de uma obra de ficção (filme, série, jogo) que recomeça a história de um universo já existente, desconsiderando a cronologia anterior, mudando o enredo, personagens ou regras, e estabelecendo um novo cânone.

Sendo assim, acreditamos que a discussão que aqui flui a partir de uma narrativa seriada midiática, procura intensificar tais sensações em sua audiência, tendo a cultura como facilitadora de aprendizagens. O mapa que introduz as tensões que permeiam a série nos inspirou a cartografar algumas narrativas de forma a questionar a educação para além das políticas oficiais impostas nas escolas. Desse modo, objetivamos analisar, a partir da narrativa midiática *Heartbreak High*, as micropolíticas do desejo que atravessam as práticas educativas escolares, com vistas a responder: em que medida essas micropolíticas contribuem para problematizar processos de subjetivação, resistência e (re)invenção no espaço escolar?

Para isso, elencamos alguns objetivos específicos, a saber: cartografar as linhas constitutivas das narrativas e performatividades dos personagens como expressões de micropolíticas que tensionam normas e macropolíticas escolares; investigar como práticas de performatividade de gênero e sexualidade desestabilizam representações hegemônicas e produzem linhas de fuga no contexto da escola; compreender as contribuições da docência e das práticas educativas nesse artefato, evidenciando disputas entre disciplinamento, resistência e acolhimento como representação do campo educacional contemporâneo. Partimos de uma metodologia ancorada nos Estudos Culturais e nas teorias pós-críticas. Marluce Paraíso (2025) apresenta que as teorias pós-críticas constituem um campo plural e heterogêneo de pensamento, sustentado por diferentes matrizes teóricas, especialmente vinculadas ao pós-estruturalismo, às filosofias da diferença e a perspectivas culturais, sociais, políticas, históricas e linguísticas. Nesse conjunto, inserem-se abordagens como o multiculturalismo, os estudos culturais, os estudos pós-coloniais, os estudos étnico-raciais, os estudos feministas e de gênero, a teoria *queer* e o pensamento da diferença. Denominadas pós-críticas, essas teorizações ampliam os modos de compreender o currículo ao introduzirem novos conceitos, categorias e problematizações, deslocando-se, em muitos casos, das bases explicativas que marcaram as teorias críticas tradicionais.

Esse mapa da sexualidade apresenta marcas significativas da vivência sexual de estudantes, destacando notas sobre as experiências sexuais por eles/as vividas. Ele não nasce como política oficial da escola, ele se proclama como uma cartografia das micropolíticas do desejo da adolescência, buscando dar visibilidade às práticas e aos segredos que não são reconhecidos pela escola, mas que tensionam atravessamentos em um cotidiano marcado por embates constantes das relações de poder.

Quando falamos em micropolítica do desejo, nos pautamos em Félix Guattari e Suely Rolnik (1996), apontando-a como a capacidade de inventar modos de vida singulares que escapam da produção em série do poder hegemônico normativo. Destacamos que esse processo de singularização opera como devir, sujeitos que se apresentam por meio de transformações inacabadas. Falamos de uma singularização que “coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são nossos” (Guattari y Rolnik, 1996, p. 17).

Ao desenhar esse mapa, as alunas acabam projetando a imagem de um currículo que se produz paralelamente ao currículo normativo da escola, isto é, um currículo que recusa narrativas hegemônicas e fraudulentas de totalidade e fim (Paraíso, 2010), evidenciando que esse território educacional não se configura apenas como ambiente transmissor de conteúdos, mas como espaço de afetividade, de subjetividades, de singularidades e de performatividades das sexualidades. Um currículo que “abre espaço para compreendermos a vida e, por extensão dela, a experiência curricular como um percurso (trans)formativo, descontínuo e inacabado, em que o sujeito se refaz em constância a partir de seus des(encontros) e atravessamentos” (Paraíso, 2010, p. 588). Nesse contexto, o currículo escolar passa a ser significado como “um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros ‘variados’, de composições ‘caóticas’, de disseminações ‘perigosas’, de contágios ‘incontroláveis’, de acontecimentos ‘insuspeitados’” (Paraíso, 2010, p. 588), de mapas sexuais estampados, às escondidas, nas paredes.

De início apresentamos uma introdução intitulada *Um mapa que se abre ao desejo* seguida da metodologia, a qual chamamos de *Uma cartografia de mapas (in)desejados*, fundamentada na cartografia de micropolíticas, articulando conceitos de autores/as pós-críticos/as. Por conseguinte, na seção intitulada *Do molar ao molecular: linhas de fuga e a estética do existir*, discutimos os conceitos de micropolítica e macropolítica, evidenciando como fluxos de desejo atravessam práticas escolares.

Ulterior a isso, na seção *Performatividades em cena: gênero, sexualidade e identidades em disputa*, analisamos a narrativa midiática seriada *Heartbreak High* como texto pedagógico que expõe performatividades dissidentes. Logo depois, na seção *Docências em confronto: entre disciplinamentos e pedagogias do afeto*, contrastamos práticas

docentes normativas e autoritárias com pedagogias de acolhimento e afeto. E, por fim, nas considerações em aberto intituladas *A escola como campo de (re)invenção e pluralidade*, apresentamos os achados deste estudo analítico com ramificações para outras possibilidades de análise.

Uma cartografia de mapas (in)desejados

Heartbreak High é uma narrativa midiática seriada que apresenta trajetórias de personagens, em um mundo fictício, na escola *Hartley High*, localizada em Sydney, Austrália. As linhas que delineiam essa narrativa se ramificam a partir do escândalo do mapa do sexo, um mural construído às escondidas e que expõe relacionamentos íntimos dos estudantes. A ideia surge como uma brincadeira entre amigas - Amerie e Harper - motivada pela curiosidade juvenil em explorar e compartilhar informações sobre as experiências afetivas e sexuais dos/as colegas da escola. Esse mapa nasce como estratégia de autoafirmação e pertencimento naquele universo adolescente. Entretanto, quando o documento se torna público, transforma-se em instrumento de exposição, vigilância e julgamento, desencadeando conflitos que atravessam o espaço escolar.

Tensões eclodem e isso causa embates territoriais que envolvem a produção de micropolíticas que determinam o afloramento de temas como sexualidade, gênero, raça, classe, neurodivergência e pertencimento, posicionando a escola como espaço de conflitos, exclusões e (re)invenções. Nesse sentido, não estamos falando apenas de um drama ficcional, mas de um artefato cujo texto cultural “exerce pedagogia quando se dá a ver conduzindo: ensinando formas de sentir, perceber, significar e compor com as coisas de seu tempo” (Maknamara, 2025, p. 15), em cenário de disputas identitárias, performatividades e partilha de afetos.

Assumimos que o mapa do sexo se comporta como linha de fuga, partindo de uma cartografia de intensidades que vaza, que escorre e escapa ao controle do currículo hegemônico. O que antes era um desenho da expressão adolescente, agora passa a representar o caos escandaloso da moral e da virtude. Amerie, após a descoberta do mapa pela gestão da escola, é abandonada por Harper e passa a ser o único alvo das punições, apresentada como única responsável, rotulada, marginalizada pelos próprios colegas. Nesse contexto, a micropolítica pode corresponder à forma como “reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante” (Guattari y Rolnik, 1996, p. 133). Nesse caso, alimenta-se a produção de um microfascismo que faz do desejo algo que não é bom, que tende a reproduzir e reforçar microformas de opressão ao invés de resistências criativas. Os/as colegas de Amerie, ao descobrirem suas atividades sexuais estampadas na parede aos olhos de todos/as, empreendem algo semelhante àquele movimento descrito por Guattari e Rolnik (1996, p. 54): “[...] um movimento completamente recuperado, que se encontra em implosão, correndo o risco de cair em microfascismos”, que se vale do desejo em uma lógica autoritária, reproduzindo poderes hierárquicos e reacionários.

Observamos que, nesse momento, a escola *Hartley High* - cenário onde se desenrolam os conflitos, amizades, disputas, bem como as micropolíticas relacionadas ao mundo juvenil - é representada na narrativa seriada como uma instituição normativa, a partir de relações de poder que se materializam com práticas de suspensões daqueles que fogem às regras. No entanto, aprendemos com Foucault (2025, p. 104) que “onde há poder, há resistência”, como evidenciado nas micropolíticas estudantis tensionando as macropolíticas escolares no artefato analisado. Um embate que parte de linhas constitutivas de um outro mapa, que abre espaço para narrativas e discursos que permitam que sujeitos em dissidências saiam de suas gaiolas rumo a outros modos mais abertos de existência.

Este estudo analítico se inscreve em uma perspectiva pós-crítica e cartográfica, pois compreende a pesquisa como processo de tradução, deslocamento e (re)invenção de sentidos e não como uma procura por verdades fixas. Optamos pela cartografia a partir da perspectiva de Deleuze e Guattari (1995), por nos permitir delinear movimentos micropolíticos do desejo a partir do conceito de Guattari e Rolnik (1996), com ênfase em narrativas marginais, dissidentes, obscurecidas pela normatividade hegemônica do espaço escolar.

Nesse sentido, partimos de um exercício cartográfico que não se limita à descrição de fatos, mas se lança a mapear fluxos, linhas duras, linhas de fuga e a infinidade de devires que atravessam o cotidiano da escola. Ele acontece através de “um processo movediço, instável, que demanda um procedimento de criação ininterrupta, um ‘estar’ no processo: tornar-se um/a pesquisador/a implicado/a, compor junto ao cenário que investiga, juntando os pedaços para dar sentido ao turbilhão de acontecimentos” (Gurgel y Maknamara, 2022, p. 9). Nesse contexto, cartografar é “uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração” (Oliveira y Paraíso, 2012, p. 163), que “lida com matérias relativas à vida, à subjetividade, algo que é simultaneamente singular e coletivo” (Scherer y Grisci, 2022, p. 2).

Desse modo, apresentamos o desejo como produção de singularidades e subjetivação, a micropolítica como campo de análise onde os desejos transgridem leis e normas e a cartografia como método de investigação. Analisamos as micropolíticas do desejo a partir de um artefato cultural que apresenta a escola como espaço de produção e regulação de gênero e sexualidade, com o intuito de compreender a transgressão como gesto não só político, mas também pedagógico. Nesse sentido, partimos das lentes que os Estudos Culturais nos proporcionam, procurando articular três movimentos analíticos, a saber: cartografar a narrativa midiática *Heartbreak High*, que encena micropolíticas do desejo; acompanhar processos de performatividade de alguns personagens observando como - estudantes e professores/as - repetem, deslocam ou transgridem normas de gênero e sexualidade e, por fim, identificar as linhas de fuga que representam momentos em que práticas dissidentes desestabilizam discursos normativos e abrem espaços para novos modos de existir e de ensinar na escola.

Do molar ao molecular: linhas de fuga e a estética do existir

Deleuze e Guattari (1996) nos dizem que as linhas de fuga não significam escapar do mundo, mas produzir fissuras nos sistemas que buscam organizar e controlar a vida, fazendo emergir brechas mesmo em estruturas rígidas e normativas. São movimentos imanentes ao próprio campo social, pelos quais se inventam outras possibilidades de existência, pensamento e ação frente às formas de poder que tentam capturar os corpos e os modos de vida. Nesse sentido, fugir não corresponde a abandonar a luta, mas criar forças, estratégias e modos de resistência capazes de deslocar aquilo que está instituído. Embora representem perigo para as organizações sociais estabilizadas, as linhas de fuga são inseparáveis da própria dinâmica da vida social, pois é nelas que se tornam possíveis os deslocamentos, as transformações e a criação do novo.

Dito isto, na obra *Micropolítica: cartografias do desejo*, Guattari e Rolnik (1996) apresentam uma formulação dos conceitos de micropolítica e macropolítica, comparando esses dois termos aos vocábulos molecular e molar. Reforçamos que, segundo Guattari e Rolnik (1996), uma perspectiva “molar” corresponde ao plano das grandes estruturas sociais, que fixam identidades em categorias estáveis e normativas. Ela representa, portanto, o campo das Macropolíticas, enquanto a perspectiva “molecular” está ligada aos fluxos do desejo, aos afetos e devires que atravessam o cotidiano de forma instável e inventiva. Para ambos/as, a micropolítica é uma tentativa de agenciamento das coisas para que se evite a “reificação de um devir homossexual individual” (Guattari y Rolnik, 1996, p. 79). Essa micropolítica (molecular) “consiste em criar um agenciamento que permita, ao contrário, que esses processos se apoiem uns aos outros de modo a intensificar-se” (Guattari y Rolnik, 1996, p. 79). Nesse sentido, ela tensiona para a existência de devires que provocam processos de subjetivação e singularização dos sujeitos, atuando de forma intensa nas relações diárias.

Com isso, é possível tanto emergir potências de (re)invenção como riscos de microfascismos, que se configuram como pequenas formas de autoritarismo, conservadorismo e opressão reproduzidos nas relações familiares, escolares, cotidianas (Guattari y Rolnik, 1996). No plano da macropolítica, há uma relação com as estruturas visíveis de representação social que estão representadas pelas leis, discursos, política, religião, etc. É um plano que opera para normatizar sujeitos e territórios de forma rígida, “em que os equipamentos coletivos têm a função de teleguiar, de cifrar comportamentos, pensamentos e sistemas de valores para garantir a produção da subjetividade capitalística, que nos atravessa com a falácia da pseudopersonalização” (Faria, 2012, p. 119).

A micropolítica e a macropolítica são planos que não se opõem, mas coexistem e se implicam mutuamente. Podemos dizer que um mesmo grupo de sujeitos pode praticar relações de poder a nível molar e, ao mesmo tempo, ser reacionário e transgressor a nível molecular. O que faz a análise no âmbito das micropolíticas necessária é a percepção de como os modos de subjetivação são produzidos e engendrados nas tramas do desejo, sugerindo movimentos de escape e intensificando os dispositivos de poder. O molar (macropolítico) captura e organiza, enquanto o molecular (micropolítico) pode produzir linhas de fuga e singularizações. No entanto, é também no nível molecular (micropolítico) que surgem os “microfascismos cotidianos” (Gurgel, 2025), ou seja, pequenas práticas de opressão e exclusão como olhares, fofocas e pequenas violências simbólicas que atuam como uma “espécie de pílulas de horror que sorvemos, a cada dia, para curar em nós aquilo que nos enoja no Outro” (Gurgel, 2025, p. 51). Ou, como disse Foucault no prefácio da obra *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia* de Deleuze e Guattari (1997, p. 2), intitulado *Introdução a uma vida não-fascista*, esses microfascismos representam o fascismo que “está em nós todos, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar esta coisa que nos domina e nos explora”.

Performatividades em cena: gênero, sexualidade e identidades em disputa

Para Judith Butler (2019) a performatividade de gênero não deve ser compreendida como uma ação isolada ou resultado de uma escolha puramente individual, mas como um processo contínuo de repetição de normas e discursos sociais. É por meio dessa repetição reiterada que os discursos produzem efeitos de verdade sobre os corpos, constituindo aquilo que passam a nomear como natural. Nessa perspectiva, as normas regulatórias relacionadas ao sexo e ao gênero atuam performativamente na materialização dos corpos e das diferenças sexuais, consolidando padrões que sustentam a lógica heterossexual como norma social.

Iniciamos essa discussão a partir de um mapa, mais especificamente de um mapa do sexo, que apresenta relações íntimas de estudantes dentro dos muros da escola. O mapa não representa apenas narrativas de histórias marginalizadas pela normatividade, mas cria e agencia formas de transgressão como meio de resistência ao enquadramento de certas formas de existir. Mas, como performatizam os corpos que compõem a dramaturgia de *Heartbreak High*? De que forma eles se apresentam?

Para nós, essa apresentação vem não somente em gestos, mas também e, sobretudo, nas vivências do cotidiano escolar dos/as estudantes. É nesse espaço-tempo que questões de sexualidade e gênero atravessam as vidas que ali povoam. O artefato em questão põe como evidência a circulação do desejo, e faz isso de forma tensa entre as normas impostas pela escola e as linhas de fuga que atuam para dar espaço às sexualidades reprimidas, abjetas e que se configuram como uma cartografia do desejo.

No quadro abaixo, apresentamos uma análise abordando alguns/algumas personagens que conduzem a questões micropolíticas que transitam na trama.

Tabela 1. Análise das micropolíticas na narrativa seriada midiática *Heartbreak High*

Personagem / Elemento	Narrativa	Questões micropolíticas	Chaves de leitura
Amerie (protagonista, atravessa questões de amizade, sexualidade e pertencimento)	Após o mapa sexual exposto, enfrenta punições institucionais	Mostra como a escola negocia moralidade, punição e desejo no cotidiano	Táticas de sobrevivência e resistência
Darren (estudante <i>queer</i>)	Sofre bullying, mas também afirma sua identidade com humor e irreverência	Micropolítica da existência <i>queer</i> no espaço escolar	Performatividade de gênero; identidade como processo narrativo
Malakai (Jovem atleta, inserido na lógica da masculinidade hegemônica)	Heterossexualidade presumida, mas vivida de forma menos rígida	Tensiona o modelo do “macho atleta”; mostra afetividade e vulnerabilidade	Reinventa a masculinidade para além da virilidade esportiva; recusa certos estereótipos
Quinni (estudante autista <i>queer</i>)	Negocia amizade, romance e neurodivergência	Micropolítica da inclusão/exclusão	interseccionalidade
Dusty - símbolo de masculinidade e heterossexualidade hegemônica	Aparente heterossexualidade	Encena a instabilidade da norma heterossexual	Apresenta fissuras na heterossexualidade compulsória

Fonte: *Elaboração dos autores (2026)*

As narrativas exploradas no quadro representam micropolíticas que mostram como a escola, por vezes, é capaz de negociar a moralidade, a punição e o desejo em seu cotidiano. Percebemos em Amerie o atravessamento de questões que incorporam a amizade, a sexualidade e o pertencimento. Ela representa a transgressão como ato político e passa a enfrentar, a partir disso, punições que partem da escola e de amigos. Nesse contexto, busca reinventar sua presença na *Hartley High*. Desse modo, começa a aproximar-se de personagens marginalizados - como Darren e Quinni - formando uma nova rede de afetos. Essa escolha não é apenas um gesto de amizade, mas uma tática de sobrevivência, passando a construir outras formas de pertencimento. No contexto micropolítico, Amerie, enquanto aluna, se vê incapaz de alterar as regras molares da instituição - representada, por exemplo, nos atos punitivos da gestão e passa a recorrer

a práticas inventivas que garantam sua permanência e minimizem sua exclusão. No âmbito da micropolítica do desejo, em vez de sucumbir à normatividade, cria linhas de fuga ao buscar novas alianças e narrativas de si.

Darren é um estudante não-binário. É expansivo, expressivo e confiante. Costuma vestir roupas chamativas, coloridas, que mesclam elementos considerados masculinos e femininos, além de maquiagem, acessórios e penteados ousados. Tem um humor afiado e um jeito irreverente de lidar com colegas e professores. Por ser homossexual sofre bullying, mas não teme performatizar sua identidade com humor e irreverência (Butler, 2008). O vemos como o maior símbolo de micropolítica de resistência no artefato em análise. Ele representa a existência *queer* que impõe presença e performatividade, pois “conhece a si” e entende sua existência (Foucault, 2006). Por esse motivo, consegue perceber na amizade uma forma de ajudar outros sujeitos a seguir em suas lutas.

Seu corpo, seu humor e a sua postura política atuam como prática performativa (Butler, 2008), desestabilizando as regras de gênero e sexualidade. Nesse contexto, o personagem tem na diferença uma forma de existir que produz modos de vida transgredindo normas e criando linhas de fuga, tornando visível o que está silenciado. Esse gesto performativo não é apenas estético, mas uma forma de afirmar sua singularidade diante de colegas que constantemente o questionam ou hostilizam. No contexto das micropolíticas, ao se apresentar de forma dissidente, Darren reforça sua singularização, recusando a normatividade homogênea imposta pela escola. Seu gesto abre caminhos para novas formas de vida que desestabilizam a ordem molar da instituição que parte sempre de concepções binárias, disciplinares e normalizadoras. Sua estética subversiva expõe a artificialidade da norma como ato pedagógico e político, pois ao transgredir, ele ensina, desloca e produz aprendizagens não previstas pelo currículo oficial da escola (Louro, 2001).

Malakai é um adolescente que faz parte do time de basquete da escola, é carismático, atlético e popular. Geralmente aparece com roupas esportivas, uniformes do time ou camisetas casuais, transmitindo a imagem do atleta típico escolar. Ele representa a juventude que lida com as expectativas e ditames da masculinidade hegemônica, “entendida como um padrão de práticas (i.e., coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse” (Connell e Messerschmidt, 2013, p. 245). Inserido em territórios de masculinidade e virilidade heteronormativa, precisa silenciar sua sexualidade dissidente, mesmo que suas escolhas afetivas e seu modo de se relacionar com os outros evidenciem certos deslocamentos. Ele se sente obrigado a incorporar aquela “forma mais honrada de ser um homem” descrita certa vez por Connell e Messerschmidt (2013, p. 245) como um modo que “exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens”.

Há vários momentos em que a narrativa reforça o contraste das ações de Malakai com a imagem de masculinidade hegemônica, pautada sobretudo no culto ao corpo e ao comportamento atlético. Ao se abrir emocionalmente com Amerie, compartilhando suas dores, dúvidas e fragilidades, vemos a dureza associada ao atleta, ao corpo forte e competitivo, dar lugar a uma masculinidade vulnerável e que se permite afetiva. Ele não performatiza a virilidade comumente esperada de um líder esportivo, mas apresenta a complexidade de sua subjetividade, recusando o silêncio e a rigidez impostos pelo estereótipo. No contexto micropolítico, Malakai performatiza uma masculinidade que se desloca do *script* tradicional, mostrando cuidado e afeto, uma masculinidade pode ser reconfigurada. Esse gesto, no contexto do desejo, abre brechas no imaginário esportivo e escolar, instaurando linhas de fuga frente ao modelo normativo da masculinidade hegemônica. Ao demonstrar a sua vulnerabilidade, o personagem transgredir o currículo que reitera, naturaliza e demanda um homem forte, disciplinado e presumidamente heterossexual, ensinando a audiência deste artefato que masculinidades podem ser plurais.

Quinni é uma estudante autista, detalhista, sensível e com forte senso de autenticidade. Sua forma de vestir reflete criatividade e conforto, com peças coloridas, estampas excêntricas e acessórios que marcam sua singularidade. Nesse contexto, percebemos que há negociação nas relações de amizade construída entre a personagem e seus colegas. Trata-se de amizades semelhantes ao que enuncia Pellizzaro (2015, p. 121-122) que lançam “o desafio para que novas formas de sociabilidade sejam possíveis, novos modos de relacionamentos possam surgir para além do modelo familiar nuclear”. Destacamos que o romance homoafetivo vivido pela personagem não aborda apenas a diversidade, pois há, para além deste recorte, um mergulho provocador no âmbito da neurodivergência que corresponde ao espectro do autismo.

Se partirmos da perspectiva da subjetivação e da singularização como momentos de criação de modos próprios de existir, favorecendo o escape de modelos humanos pré-fabricados pela normatividade, essa personagem nos permite

⁴ Um texto que detalha diálogos e ações em filmes, peças de teatro, rádio, etc., quanto a um conjunto de instruções escritas.

contemplar uma subjetividade minoritária, dissidente, nômade. Nesse sentido, compreendemos que o incoerente e o corpo anômalo, seguindo a perspectiva foucaultiana (2001), entrecruza os espaços com narrativas em choque que evidenciam a impossibilidade de um currículo totalizante, com formas “capazes de produzir rotinas, aprisionar as forças, dividir e desanimar” (Paraíso, 2015, p. 50). Ao afirmar sua condição autista e *queer*, cria um processo de singularização, inventando modos próprios de existir, que encarnam uma subjetividade nômade, que “tem a ver com a simultaneidade de identidades complexas e multidimensionais” (Braidotti, 2002, p. 10), não fixada em categorias identitárias rígidas, mas em movimento, experimentando outras formas de relação e de percepção.

Não podemos deixar de refletir o personagem Dusty, figura central no grupo dos/as estudantes populares. Costuma vestir roupas que realçam sua posição social: uniformes bem ajustados, camisetas de marca, jaquetas e *looks* que reforçam sua imagem de galã adolescente. Ele encarna a representação da heterossexualidade hegemônica, ou seja, constitui-se dentro da padronização exigida pelos ditames normativos sociais. Assim, apresenta-se como imagem popular, desejada, viril. O símbolo da sexualidade heteronormativa desejada. Um personagem que passa a ser tensionado pela exposição de suas práticas sexuais, que vão sendo problematizadas no decorrer deste artefato cultural. De certa forma, a narrativa de Dusty nos ensina que mesmo a heterossexualidade enquadrada na normatividade hegemônica pode ser instável e, portanto, atravessada por micropolíticas. Após o “mapa do sexo”, os colegas questionam seus relacionamentos, rumores sobre sua vida íntima circulam, e sua imagem de heterossexual estável se torna frágil. A figura do macho perfeito é, então, atravessada por dúvidas e olhares de desconfiança.

O artefato em análise nos ensina, com isso, que nenhuma identidade é totalmente estável, que mesmo a heterossexualidade hegemônica, vista como lugar de privilégio e segurança, precisa ser constantemente reiterada. Através da narrativa de Dusty, aprendemos que a heterossexualidade hegemônica está sujeita às micropolíticas do desejo. Nesse sentido, passamos a compreender que o desejo não é estável nem transparente, mas atravessado por fluxos e contradições, evidenciando como essas representações são frágeis e inacabadas. O artefato em questão também nos ensina que a descoberta da sexualidade nem sempre virá por meio de apresentações emblemáticas, mas por gestos, olhares e silêncios, como percebemos em Dusty e Malakai; que a fluidez da homoafetividade pode se prática de resistência e (re)invenção como nas narrativas de Darren, Quinni e Malakai; e que o entendimento de que a masculinidade não é fixa, mas se (re)inventa todos os dias.

Docências em confronto: entre disciplinamentos e pedagogias do afeto

A trama de *Heartbreak High* traz a representação de três personagens fundamentais para compreendermos os ruídos da micro e macropolítica no campo da docência. A escola, na narrativa midiática seriada em questão, se apresenta como um território repleto de significações que tensionam a docência e suas múltiplas facetas. Nesse tópico propomos uma análise das narrativas de Voss, profissional de educação física; Jojo Obah, professora encarregada de trabalhar educação sexual junto aos/as estudantes e Woodsy, diretora da escola. São corpos que performatizam distintamente na ação docente envolvendo normatividade, disciplina, resistência e (re)invenção nos âmbitos molares e moleculares.

Voss performatiza uma docência com base em uma pedagogia do controle e da norma. Ele busca obstruir qualquer tentativa de despadronização da masculinidade hegemônica que prega em sua forma de ensinar. Desse modo, enfatiza ideais de homem macho, viril, que compete e que ganha sem possibilidade de falha. Porque, com base nessa pedagogia, homem não deve errar, sentir, chorar. O que se vê em sua trajetória é uma macropolítica que busca disciplinar o corpo, levando os estudantes a uma exaustão física e mental para que se encaixem em sua perspectiva de mundo ideal. No exercício de uma prática docente reguladora, agencia linhas duras que enquadram os/as estudantes em modelos rígidos em que a performance é mais importante do que suas existências. Quando estabelece uma ação pedagógica a partir de regras que inviabilizam a subjetividade e singularização dos/as educandos/as, Voss atua sob um efeito que lança mão de mecanismos de exclusão e ridicularização repetidamente no cotidiano da escola.

Um exemplo dessas linhas duras está no episódio em que em uma das aulas de Educação Física, Voss conduz os estudantes em atividades extenuantes de condicionamento físico, envolvendo flexões, corridas, exercícios de resistência. Ele insiste em levar os corpos ao limite, ridicularizando os que não acompanham o ritmo e elogiando apenas aqueles que encarnam a força e a performance atlética. O professor se apoia em um discurso da masculinidade pautada na força física, atravessado por enunciados que reforçam o significado de que apenas os mais fortes, resistentes e obedientes merecem reconhecimento. Consideramos essa situação exemplar do poder disciplinar, em que o corpo é treinado e vigiado para se ajustar a padrões normativos (Foucault, 1987). Voss busca criar corpos moldados por um

ideal de virilidade. Nesse sentido, opera a nível molar uma imposição de modelo único de corpo e masculinidade, mas também a nível molecular, pois nas microrrelações de exaustão e ridicularização germinam microfascismos cotidianos.

A atuação de Voss como movimento pedagógico reforça a performatividade da masculinidade hegemônica, que só se sustenta pela repetição de gestos através da força, agressividade, resistência e pela exclusão dos que não se enquadram. Vemos em ação um currículo em que gênero e sexualidade são regulados pelo corpo, em que os meninos são empurrados ao desempenho, enquanto as diferenças são invisibilizadas ou ridicularizadas.

A diretora Woodsy não foge a esse modelo de educação autoritária, pois ao personificar a escola como território burocrático e instrucional, age para silenciar as diferenças, amparando-se na lei, maculando ideais hegemônicos por meio de sanções punitivas. Woodsy desempenha um papel muito importante em *Heartbreak High*, pois representa a ordem molar do espaço escolar, cuja função é garantir a contenção dos excessos, o que por outro lado serve de energia para transgressões como o mapa do sexo. Vez por outra, a personagem parece ceder a determinadas negociações, mas sempre termina mergulhada no limite de um fazer pedagógico que está encharcado em uma macropolítica dominante que reproduz um currículo que não opera por multiplicidade, com a diferença em si, com o devir (Paraíso, 2010).

A exemplo, após o escândalo do mapa do sexo, ela decide impor uma resposta exemplar. Reúne os/as alunos/as envolvidos/as e determina uma série de atividades punitivas e (re)educativas, apresentadas como necessárias para corrigir condutas. Podemos citar palestras moralizantes, tarefas desgastantes e ensaios de comportamento, reduzindo a educação sexual a um aspecto puramente biológico e fisiológico, deixando de fora toda a perspectiva afetiva. Os/as estudantes são obrigados/as a permanecer sob constante vigilância, em uma atmosfera de constrangimento e exaustão emocional e mental. Seu objetivo é transformar a diversidade de experiências juvenis em um corpo único e obediente, ajustado ao ideal de disciplina, “comum no currículo-disciplinar” que destrói “aquilo que ironiza, mortifica, apaga e aprisiona” (Paraíso, 2010, p. 598). Woodsy mobiliza a macropolítica disciplinar para alinhar os estudantes a um ideal de normalidade. Sua pedagogia é regulatória e punitiva, marcada pela tentativa de reduzir a pluralidade juvenil a um modelo único de aluno ideal. No entanto, a reação dos estudantes e suas resistências silenciosas mostram que, apesar das tentativas de enquadramento, a subjetividade é sempre escorregadia, produzindo linhas de fuga que escapam ao controle.

Entretanto, Jojo Obah, responsável por trabalhar com os/as alunos/as o encontro com a própria sexualidade, performatiza uma docência questionadora, que se abre à possibilidade do afeto e do acolhimento. Ela atua para criar ambientes em que o desejo seja a força-motriz de subjetivação e singularidade entre os/as educandos/as. Diferentemente de Voss e Woodsy, sua docência atua para legitimar existências abjetas, abrindo brechas para resistências e tensões frente ao pensamento normativo, acolhendo as diferenças e lançando mão de uma prática pedagógica que ensina a viver uma estética que se (re)inventa por meio de devires.

Em uma de suas aulas, após tensões envolvendo bullying e julgamentos sobre sexualidade entre os estudantes, Jojo Obah interrompe a dinâmica da turma e decide abrir espaço para uma conversa franca. Ela convida os/as alunos/as a falarem sobre suas experiências e sentimentos, reconhecendo que a escola não é apenas lugar de conteúdos, mas também de subjetividades em disputa. Em vez de recorrer ao discurso normativo ou à punição, adota uma postura afetuosa e acolhedora, validando as diferentes formas de existir e incentivando os/as estudantes a se apoiarem mutuamente. Nesse gesto, sua docência se torna não apenas transmissão de conhecimento, mas também prática de cuidado e resistência. Há em sua prática pedagógica uma ética pautada no cuidado de si, que trabalha no/a aluno/a a consciência de que ele/a é o/a “responsável por sua autoconstituição, sendo capaz de criar novas relações de poder e ampliar sua liberdade” (Pellizzaro, 2015, p. 118).

No contexto das micropolíticas, sua docência abre espaço para processos de singularização, recusando a produção em série de subjetividades normalizadas e legitimando diferenças como potências inventivas. Ao legitimar identidades *queer* e não-binárias, Jojo Obah reconhece que gênero e sexualidade são performativos e abertos à transformação, e que a escola pode - e deve! - ser lugar de (re)inscrição desses corpos.

Ao propormos um choque comparativo entre esses modelos de docência, percebemos que as práticas educativas se pautam em micropolíticas que não se circunscrevem como uma ação neutra, mas estão inseridas em um território de disputas que reproduz a norma ou (re)inventa novas possibilidades de existências. *Heartbreak High* parece nos dizer muitas coisas, pois ao analisar esse artefato no campo dos Estudos Culturais em Educação entendemos que pode nos

proporcionar “insights interessantes sobre como ler e intervir nessa realidade hipercomplexa” (Maknamara, 2025, p. 20).

Ao cartografarmos o território de *Heartbreak High* e as vidas que o povoam com suas tantas nuances, vemos que esse modelo de escola não está distante dos modelos que atuam fora da ficção - como podemos ver nas pesquisas de Silva (2019), Pocahy (2016) e Carvalho (2019) - que são atravessados por múltiplas micropolíticas que intencionam libertar, que abrem espaço para uma docência pautada em normas e silenciamentos, mas que também abrem portas para tantas outras docências e discências que produzem linhas de fuga e ampliam as possibilidades de construção de sujeitos diversos.

A escola como campo de (re)invenção e pluralidade

A análise de *Heartbreak High* evidenciou a potência dos artefatos culturais como textos pedagógicos, capazes de tensionar os currículos oficiais e as micropolíticas que atravessam o cotidiano escolar. O mapa do sexo, ponto de partida da narrativa, mostra como as juventudes se engajam em práticas de resistência que evidenciam desejos, afetos e sexualidades invisibilizadas, configurando linhas de fuga frente à normatividade hegemônica. As trajetórias de Amerie, Darren, Malakai, Quinni e Dusty demonstram que as subjetividades são um processo instável, performativo, atravessado por disputas e possibilidades de (re)invenção.

No campo da docência, o contraste entre Voss, Woodsy e Jojo Obah permitiu evidenciar diferentes agenciamentos pedagógicos, desde o disciplinamento exaustivo e normativo à abertura para o acolhimento e para o afeto. Isso nos ensina que a escola não é apenas lugar de reprodução de normas, mas também território de embates micropolíticos que podem produzir novas formas de ensinar e de existir.

Constatamos que as micropolíticas do desejo, tal como formuladas por Guattari e Rolnik (1996), atravessam tanto os processos de subjetivação juvenil quanto às práticas docentes, podendo alimentar microfascismos ou, ao contrário, favorecer processos de singularização e resistência. Nesse sentido, a narrativa seriada analisada nos ensina a pensar a escola como espaço de multiplicidades, onde as identidades se constroem em movimento e a educação pode se afirmar como prática estética, política e ética.

A perspectiva pós-crítica adotada neste estudo analítico, mostrou-se fundamental para problematizar a educação não como um campo neutro, mas atravessado por disputas simbólicas e materiais que envolvem gênero, sexualidade e relações de poder. Ao trazer para o centro da análise uma narrativa seriada midiática, reforçamos a ideia de que currículos não se restringem ao espaço escolar, mas se estendem para outros territórios culturais, capazes de ensinar e produzir subjetividade.

Como limites, reconhecemos que a análise se deteve a uma única obra audiovisual, mas sua profundidade permite lançar pistas para pesquisas futuras que articulem outros textos culturais às práticas educativas, ampliando o diálogo entre educação, cultura e subjetividade. Como possibilidade, indicamos a relevância de investir em estudos que explorem as micropolíticas escolares em diálogo com narrativas dissidentes, favorecendo a construção de uma escola mais plural, sensível e aberta à diferença.

Referencias bibliográficas

- Braidotti, R. (2002). Diferença, diversidade e subjetividade nômade. *Labrys: Estudos Feministas*, 1–2, 1–16. https://www.historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Diferenca_Diversidade_e_Subjetividade_Nomade.pdf
- Butler, J. (2008). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade* (2.ª ed.). Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2019). *Corpos que importam: Os limites discursivos do “sexo”* (7.ª ed.). n-1 edições.
- Carvalho, J. M. (2019). Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. *ETD – Educação Temática Digital*, 21(1), 47–62. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650819>
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2013). Masculinidade hegemônica: Repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, 21(1), 241–282. <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/>

- Deleuze, G., & Guattari, F. (1977). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. Viking Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 1). Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1996). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 3). Editora 34.
- Faria, A. P. R. (2012). *Entre a macropolítica e a micropolítica: A formação continuada do professor do curso de Administração* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositório Institucional da UFES. <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/4d6f37ee-6a35-4e29-a3bb-d6d6efc8483b/content>
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Vozes.
- Foucault, M. (2001). *Os anormais: Curso no Collège de France (1974–1975)*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2006). *A hermenêutica do sujeito: Curso no Collège de France (1981–1982)*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2025). *História da sexualidade 1: A vontade de saber* (19.^a ed.). Paz e Terra.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: Cartografias do desejo* (4.^a ed.). Vozes.
- Guilherme, A. A., & Picoli, B. A. (2018). Escola sem Partido: Elementos totalitários em uma democracia moderna: Uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1–23. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/cVXvMDSmnVHHFs3SF6kTsyB/>
- Gurgel, E. (2025). Manifesto por um currículo-corajoso na educação das infâncias. *Revista Literatura em Debate*, 20(35), 43–62. <https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/4986/3914>
- Gurgel, E., & Maknamara, M. (2022). Antologia de um currículo: Notas esquizoanalíticas para cartografar narrativas seriadas. *Educação e Pesquisa*, 48, 1–19. <https://www.scielo.br/j/ep/a/4BspQKhqBQYXcgqcY3QBJGP/>
- Junqueira, R. D. (2018). A invenção da “ideologia de gênero”: A emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, 18(43), 449–502. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>
- Louro, G. L. (2001). Teoria queer: Uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 541–553. <https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkT9BXvLXvTvHMr/>
- Maknamara, M. (2025). Entrevista Marlécio Maknamara. *Revista Diversidade e Educação*, 13(número especial), 11–19. <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/19496/11804>
- Oliveira, T. R. M., & Paraíso, M. A. (2012). Mapas, dança, desenhos: A cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, 23(3), 159–178. <https://www.scielo.br/j/pp/a/6YjGVFn6qZpqdGcPVtWFbWn/>
- Paraíso, M. A. (2010). Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 587–604. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v40n140/v40n140a14.pdf>
- Paraíso, M. A. (2015). Um currículo entre formas e forças. *Educação*, 38(1), 49–58. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/18443/12752>
- Paraíso, M. A. (2025). *Currículos: Teorias e políticas*. Contexto.
- Pellizzaro, N. (2015). A amizade na perspectiva de M. Foucault. *Argumentos*, 7(14), 113–126. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24160/1/2015_art_npellizzaro.pdf
- Pocahy, F. (2016). (Micro)políticas queer: Dissidências em pesquisa. *Textura*, 18(38), 8–25. <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/viewFile/2200/1936>

Scherer, L. A., & Grisci, C. L. L. (2022). Cartografia como método de pesquisa para estudos de trabalho e subjetividade. *Revista de Administração Contemporânea*, 26(número especial 1).
<https://www.scielo.br/j/rac/a/QQT7x3GYszjB6GSxtd8nJvL/>

Silva, D. da C. P. (2019). Micropolíticas de resistência queer na performance narrativa de uma professora da educação básica. *Revista Humanidades e Inovação*, 6(10), 89–105.

Silva, T. T. da. (2024). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (3.^a ed.). Autêntica.

Fecha de recepción: 25-9-2025

Fecha de aceptación: 27-4-2026



‘Imagensafetos’ que se revelam nos cotidianos da cibercultura

‘imagensafetos’ que se revelan en los cotidianos de la cibercultura

‘Imagensafetos’ That Emerge in the Everyday Life of Cyberculture

AIRES DE FARIAS, Letícia¹, dos SANTOS, Rosemary² y CONCEIÇÃO GONÇALVES, Leonardo³

Aires de Farias, L., dos Santos, R. y Conceição Gonçalves, L. (2026). ‘Imagensafetos’ que se revelam nos cotidianos da cibercultura. *RELAPAE*, (24), pp. 120-132.

Resumo

O presente artigo é parte de uma pesquisa de doutorado ainda em desenvolvimento e busca as artes de fazer dos praticantes culturais (Certeau, 1998) com suas criações de imagens que circulam os cotidianos ciberculturais. As imagens mobilizam potências de agir, movem e afetam os modos de ‘versentirviver’ o mundo, configurando o que denominamos ‘imagensafetos’. O artigo é apresentado em seções com a metodologia de pesquisa baseada nos Estudos com os Cotidianos (Certeau, 1998; Andrade, Caldas e Alves, 2019) e seguindo os preceitos do método cartográfico (Passos, Kastrup e Escóssia, 2009). Com esse movimento, forjamos a emersão de tramas em que ciência, política e afetos (Spinoza, 2007) se entrelaçam com imagens que não apenas registram, mas inventam mundos. Nesse sentido, a prática de pesquisa com a cartografia volta-se aos processos em devir. Para isso, cartografamos os perfis @Nunca vi 1 cientista e @Ninja Foto, da rede social Instagram, para percebermos as relações dialógicas existentes. Cartografar esses fluxos discursivos visuais permitiu perceber como os dois perfis tensionam temas contemporâneos e, ao mesmo tempo, inventam modos de estar-junto em um mundo comum, plural e heterogêneo. É nesse excesso que as ‘imagensafetos’ operam, mas não como mensagens codificadas, e sim como vibrações que nos convocam a imaginar outros mundos possíveis.

Palavras-chave: Artes de fazer, Cotidianos, Cibercultura, Cartografia, Afetos, Imagens

Resumen

El presente artículo forma parte de una investigación doctoral aún en desarrollo y busca comprender los modos de hacer de los practicantes culturales (Certeau, 1998) a través de sus creaciones de imágenes que circulan en los cotidianos ciberculturales. Las imágenes movilizan potencias de actuar, conmueven y afectan las maneras de sentipensarvivir el mundo, configurando lo que denominamos imágenes-afecto. El artículo se presenta en secciones, con una metodología de investigación basada en los Estudios de lo Cotidiano (Certeau, 1998; Andrade, Caldas y Alves, 2019), siguiendo los principios del método cartográfico (Passos, Kastrup y Escóssia, 2009). Con este movimiento, forjamos la emergencia de tramas donde ciencia, política y afectos (Spinoza, 2007) se entrelazan con imágenes que no solo registran, sino que también inventan mundos. En este sentido, la práctica de la investigación cartográfica se orienta hacia procesos en devenir. Para ello, cartografamos los perfiles @Nunca vi 1 cientista y @Ninja Foto, de la red social Instagram, con el fin de percibir las relaciones dialógicas existentes. Cartografiar estos flujos discursivos visuales permitió comprender cómo ambos perfiles tensionan temas contemporáneos y, al mismo tiempo, inventan modos de estar-juntos en un mundo común, plural y heterogéneo. Es en ese exceso donde operan las imágenes-afecto, no como mensajes codificados, sino como vibraciones que nos convocan a imaginar otros mundos posibles.

Palabras Clave: Artes de hacer, cotidianos, cibercultura, cartografía, afectos, imágenes

Abstract

This article is part of an ongoing doctoral research project and explores the arts of doing of cultural practitioners (Certeau, 1998) through their creation of images that circulate within cybercultural everyday life. These images mobilize potentials

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / farias.laf@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9600-6436>

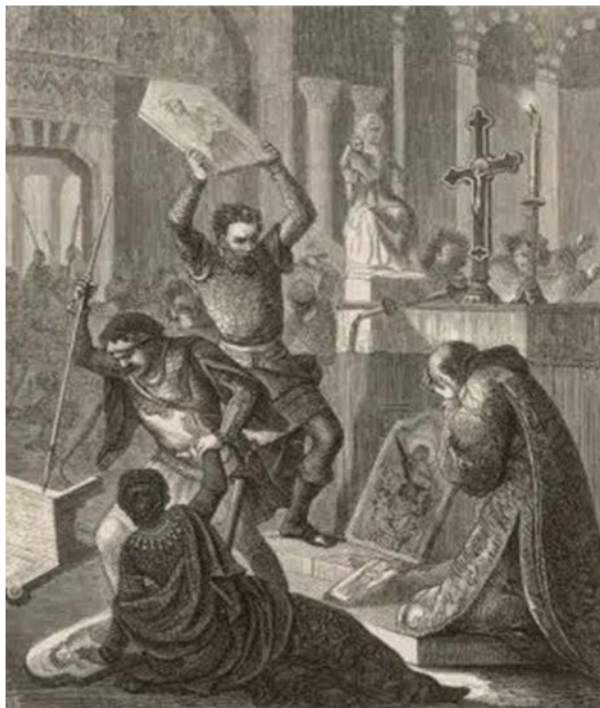
² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / rose.brisaerc@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-0479-1703>

³ Instituto Nacional de Educação de Surdos, Brasil / rjleonardocg@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-3617-0506>

for action, moving and affecting the ways we feel-think-live the world, shaping what we refer to as affect-images. The article is organized into sections, using a research methodology based on Studies of Everyday Life (Certeau, 1998; Andrade, Caldas & Alves, 2019; Oliveira, 2023), and following the principles of the cartographic method (Passos, Kastrup & Escóssia, 2009). Through this approach, we forge the emergence of interwoven threads in which science, politics, and affects (Spinoza, 2007) intertwine with images that not only document but also invent worlds. In this sense, the practice of cartographic research focuses on processes in becoming. To this end, we map the Instagram profiles @Nunca vi 1 cientista and @Ninja Foto in order to observe the existing dialogical relationships. Mapping these visual discursive flows allowed us to understand how both profiles challenge contemporary issues while simultaneously inventing ways of being-together in a common, plural, and heterogeneous world. It is within this excess that affect-images operate—not as encoded messages, but as vibrations that call upon us to imagine other possible worlds.

Keywords: Arts of doing, Everyday life, Cyberculture, Cartography, Affects, Images

Figura 1. A destruição das imagens pelo Movimento Iconoclasta durante o séc. IX



Fonte: Perilo (2021).

Com a imagem acima (Figura 1), iniciamos este artigo, evidenciando como a fúria da destruição das imagens buscou aniquilar as artes plásticas que, ao longo de séculos, estamparam narrativas dos acontecimentos cotidianos. Em contraste, surgem movimentos de resistência que procuram proteger as pinturas como quem ampara um corpo ferido prestes a tombar. Mas, se as imagens nada dissessem, por que temê-las? Se não provocassem nada, por que destruí-las? O próprio ato de destruí-las já não revela que nos tocam, que nos afetam?

Do estrago, sustentado pela crença de que cobrir ou quebrar imagens seria o mesmo que apagar memórias, emerge também a insistência da existência: sinal de que, mesmo sob forte ataque destrutivo, as imagens continuam a engendrar a invenção de *'conhecimentossignificações'*⁴. Assim, no acontecimento deleuziano, a existência das imagens habita *'espaçostempos'* paradoxais: a imobilidade existe enquanto tudo acontece; uma duração que acolhe o fluxo dos acontecimentos (Deleuze, 2015). É nessa permanência paradoxal que se concentra o interesse dessa pesquisa, pois com ela se manifesta o nosso desejo, como autores, de afetar e mover corpos e pensamentos.

Nos aproximamos de Spinoza (2007), para quem conhecer e viver são dimensões inseparáveis, uma vez que cada modo de saber já é, em si, uma forma de existir. Por isso, as imagens são acontecimentos que nos afetam e nos movimentam, elas não permanecem do lado de fora da vida como meros registros. Uma imagem disparada numa rede social, e que circula entre seus usuários, anuncia maneiras de compor o *'sentirviver'*; não apenas mostram, mas instauram experiências em que se aprende, se ensina e, sobretudo, se inventam cotidianos.

Dessa forma, buscamos apresentar as “artes de fazer” (Certeau, 1998) de praticantes culturais com a criação de imagens que circulam nesses cotidianos ciberculturais. Imagens que mobilizam potências de agir, que movem, que afetam os outros e nossos modos de *'versentirviver'* no mundo, configurando o que denominamos *'imagensafetos'*.

O texto é parte de uma pesquisa de doutoramento em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/Uerj), voltada a investigar como as *'imagensafetos'* mobilizam

⁴ Nós, pesquisadores dos Estudos com os Cotidianos, adotamos o uso dos termos *'conhecimentossignificações'*, entre outros assim grafados, conforme preconiza Alves (2019), pois entendemos que “[...] as dicotomias herdadas das ciências na Modernidade têm significado limites” (p.15) para as nossas pesquisas. Assim, para marcar a superação de conceitos fragmentados e hierarquizados, passamos a grafar desse modo os termos dicotômicos: juntos, em itálico e entre aspas simples, e doravante será como aparecerão nesse artigo.

transformações nos *'praticantespensantes'*, resgatam memórias e afetos, que fazem circular diferentes *'conhecimentossignificações'* no campo de pesquisa, o Centro de Tecnologia educacional (CTE/Uerj). Para este artigo, inspirados pela Pesquisas com os Cotidianos (Certeau, 1998; Andrade, Caldas e Alves, 2019) e pelas pistas do método cartográfico (Passos, Kastrup e Escóssia, 2009), nosso objetivo é investigar como as imagens, em suas circulações ordinárias, constituem micropolíticas nos processos educativos atravessados pela cibercultura.

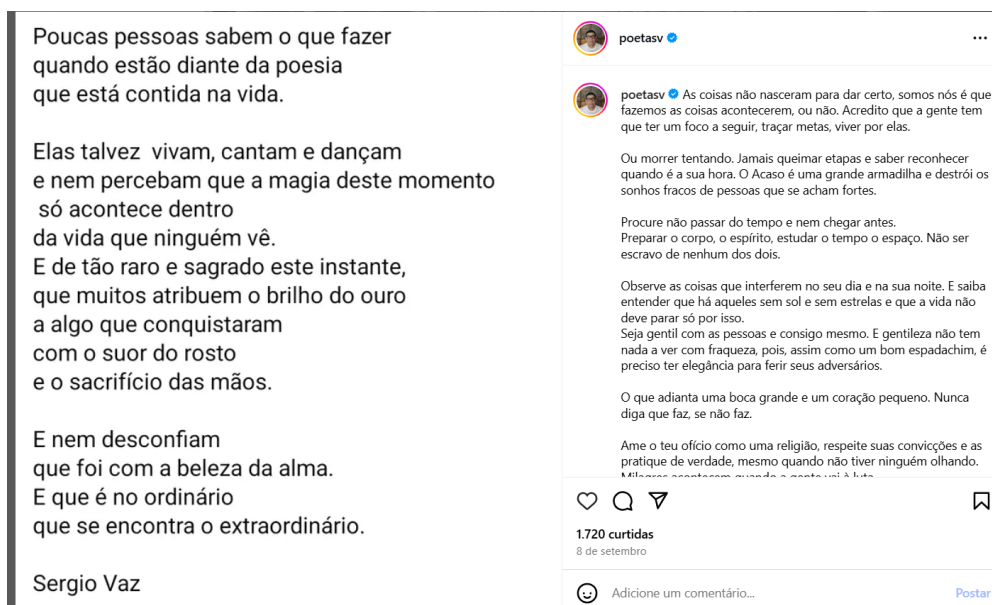
Assim, dividimos este artigo em três seções. Na seção, “Seguindo os caminhos e descaminhos: uma pesquisa com os cotidianos”, traremos nossa metodologia de pesquisa, em um diálogo com nossos intercessores para traçar o conceito das *'imagensafetos'*. Sempre em uma dialogicidade, em uma troca, uma confluência (A. Santos, 2023) porque no fim “todo mundo é um e tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós; tudo, tudo, tudo que nós tem é”, como diz a letra da música Principia de Emicida (2019).

Cartografar sentidos de imagens é uma procura por aquilo que está explícito ou não, mas que está contido nas entrelinhas das criações ciberculturais. Por isso, na seção seguinte, “O visível e o invisível: as *'imagensafetos'* emergem”, nos aprofundamos na relação entre os afetos, as memórias e as imagens, com múltiplas linguagens para anunciar nossas pistas cartografadas para a construção do conceito.

Por fim, na última seção, “Por uma reinvenção de mundos”, deixamos registrado nossos sonhos e desejos para continuidade da pesquisa e das construções iniciadas nessa escrita a três mãos. Com movimentos de resistência em prol da preservação das memórias e afetos forjados coletivamente pelas *'imagensafetos'*, vamos revelar como a pesquisa caminhará futuramente, nos passos desconhecidos do campo de pesquisa, com as imprevisibilidades e incertezas.

Seguindo os caminhos e descaminhos: uma pesquisa com os cotidianos

Figura 2. Uma imagem dos cotidianos ciberculturais



Fonte: Vaz (2025).

Partindo da Figura 1, sabemos que uma imagem se torna um registro de resistência. Em suas camadas e planos temos elementos que contam uma história, registram memórias e se tornam fragmentos de um vivido. Com essa certeza nos questionamos: afinal, o que é uma imagem no contemporâneo digital? Para responder essa pergunta realizamos um print (Figura 2) de uma publicação em uma página do Instagram chamada @poetasv, do poeta e produtor cultural Sérgio Vaz.

A imagem em questão traz elementos bem distintos em comparação a nossa Figura 1. O registro traz uma poesia, com uma legenda extensa que foi criada por Sérgio Vaz, e ainda com um espaço voltado para a interação de outros praticantes culturais, com reações e comentários. O Instagram é uma rede social criada para o compartilhamento de imagens, que permite incluir no processo de compartilhamento músicas, figurinhas, textos e outras fotos, que podem ser compartilhadas no feed do perfil, nos *Stories*, ou nos *reels*. O local em que o praticante cultural escolhe realizar sua publicação traz especificidades únicas. No feed, a imagem permanece como parte da identidade do perfil, como capítulos de uma história que escolhemos contar. Nos stories há uma instantaneidade, pois a publicação permanece visível por apenas 24 horas. E no *reels*, há o incentivo de compartilhamento universal para popularizar para mais pessoas sua publicação pela ampliação da sua divulgação.

Uma imagem no contemporâneo possui agora outros elementos, outras formas de narrar o vivido e apresenta no invisível um desejo de como e qual o objetivo com essa narrativa vai habitar o digital. Sérgio escolhe a poesia como um elemento para contar sua história, com leveza ele nos provoca sobre a poesia, tornando visível a invisibilidade do gênero literário para alguns. Uma imagem contemporânea pode explorar múltiplas linguagens, sons, sentidos e sensações, em suas presenças e ausências, no visível e invisível. É parte de um plano de imanência (Deleuze e Guattari, 2007), com o equilíbrio e desequilíbrio de forças e energias, que traz em seus signos as histórias anunciadas e silenciadas.

A Figura 2, é um convite para entabular nossas conversas, fazemos do próprio ato de conversar com imagens o nosso método. Dessa forma, situamos os territórios de invenção – que são múltiplos, movediços e atravessados por diferentes forças – nas conversas como prática de pesquisa. Conversar, aqui, não é simples troca entre pergunta e resposta, mas ato de abertura ao imprevisto, disposição para inventar sentidos no próprio acontecimento. É deixar-se afetar. Nesse movimento, permitimos ser surpreendidos pelo que emerge e, assim, inscrevemos nossa investigação no campo dos Estudos com os Cotidianos.

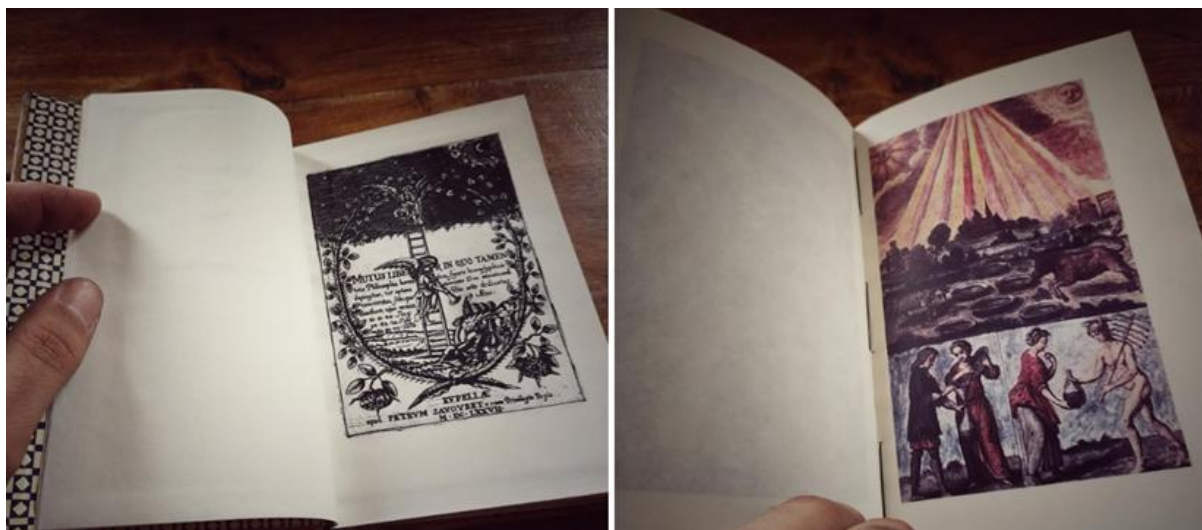
Contudo, mais do que considerar os cotidianos como filiação epistemológica, trata-se de reconhecê-los como matéria viva, ou seja, dimensão indissociável da investigação. Por isso, acompanhamos Süsskind (2012) na compreensão de que são com as conversas que emergem no campo investigativo, que pesquisador e pesquisado se afetam mutuamente, produzindo juntos conhecimentos tecidos pelas experiências forjadas nesses próprios '*espaçotempos*'. Com as conversas emergimos do ordinário o extraordinário como nos inspira Sérgio Vaz (Figura 2).

Enquanto assumimos as conversas como prática de pesquisa, a Cartografia se torna nosso procedimento metodológico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). Com esse movimento, forjamos a emersão de tramas em que ciência, política e afetos se entrelaçam com imagens que não apenas registram, mas inventam mundos. Nesse sentido, a prática de pesquisa com a cartografia volta-se aos processos em devir. Assim sendo, de um lado, nos aproximamos daquilo que se manifestava nas práticas ordinárias, na circulação de imagens que atravessavam os cotidianos sem pedir licença de outro, nos permitimos compreender como tais imagens produzem sentidos capazes de movimentar modos desviantes de '*versentirviver*' as narrativas; criar '*imagensafetos*'. Essa perspectiva se potencializa quando pensamos as conversas na cibercultura e os usos de sons, vídeos, memes, stories, dentre outros, que já são, por si, nossas conversas cotidianas.

Com isso, mergulhamos com todos os sentidos (Andrade; Caldas; Alves, 2019) em páginas na Internet de acesso público e irrestrito, e usamos a ambiência da rede social Instagram, cuja popularidade cresceu de forma vertiginosa nos últimos anos. De acordo com Sampaio (2024), somente no último trimestre do ano de 2023, foram 13 milhões de novos usuários mensais ocupando o Instagram, totalizando 1,47 bilhão de pessoas habitando essa interface digital. As publicações no Instagram reúnem temas variados que atravessam as relações sociotécnicas e expõem quem somos, quem desejamos ser e o que escolhemos contar. Um único perfil, com uma simples postagem, pode materializar uma imagem compartilhada entre milhares de usuários, alimentar os algoritmos que produzem dados e, ao mesmo tempo, narrar histórias que ditam ou interditam afetos.

Para compreender os usos das imagens, selecionamos dois perfis específicos: @nuncavi1cientista e @ninja.foto. Diferentes e complementares, ambos os perfis se tornaram intercessores (Deleuze; Guattari, 1992) com que conversaremos e pensamos acerca das '*imagensafetos*' nos cotidianos da cibercultura. Portanto, ao conversar com as publicações de @nuncavi1cientista e @ninja.foto, o que nos interessa não é apenas o conteúdo em si, mas o processo de circulação de '*conhecimentossignificações*' em que se enredam narrativas dos cotidianos. Cartografar esses fluxos discursivos visuais permitiu perceber como os dois perfis tensionam temas contemporâneos e, ao mesmo tempo, inventam modos de estar-junto em um mundo comum, plural e heterogêneo.

Figura 3. Livro Mutus Liber



Fonte: *Libriproibiti* (s.d.)

O *Mutus Liber* (Figura 3), publicado no ano de 1677, é uma espécie de compêndio das práticas de alquimia. Ao longo de suas páginas, em vez de extensas descrições, encontramos apenas ilustrações de fontes que jorram, aves que cruzam o céu, estrelas que cintilam, personagens enigmáticos e objetos misteriosos. Tudo é imagem! Diferente dos tratados de sua época, essa obra aposta na leitura provocada pela experiência visual com as imagens. Chamado de Livro mudo, a voz do livro emerge da sinestesia provocada com o silêncio das imagens (Palamidesi, 1995).

Com Beiguelman (2021), compreendemos que a imagem se ressignifica no contemporâneo, pois uma imagem se articula com narrativas (visíveis ou não), com discursos intrínsecos e histórias silenciadas, ocultas ou ditas nas entrelinhas. Assim como o *Mutus Liber*, uma imagem no contemporâneo emerge e provocar o sentir, mas agora em uma interatividade, com uma conversa contínua, constante e que não se finda. Uma imagem pode gerar outras, que podem articular-se com outros elementos, com outras linguagens e se tornam expressões que carregam em si lembranças, fragmentos de histórias, com sons, sentidos e saberes de um virtual (Levy, 1999) forjados nos cotidianos ciber culturais e compartilhado pelas interfaces do digital.

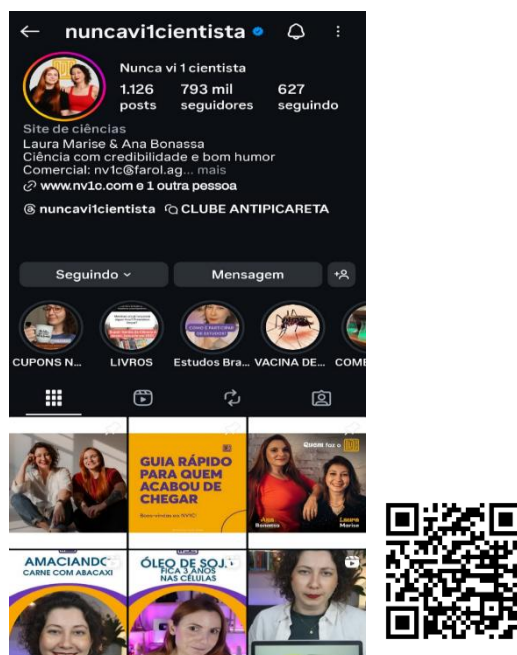
Percebemos assim a necessidade de uma pesquisa sobre as imagens criadas na cibercultura, que ficções elas anunciam e o que nos ensinam. Afirmamos isso pois pensamos como Bentes (2018) que há uma busca por formação nos espaços das redes sociais quando o conhecimento não é obtido pela educação formal, aquele derivado das escolas, universidades e instituições de ensino. E que nesses casos os perfis em redes sociais se tornam “formadores” e “fazedores de cultura” (p.159), tanto a figura de um praticante em um perfil único como aqueles perfis que representam mais de uma pessoa, que nesses casos se tornam uma rede.

Em nosso artigo, buscamos cartografar alguns perfis que materializam em seus compartilhamentos esse desejo, com suas '*imagensafetos*', de relacionar a circularidade dos '*conhecimentossignificações*' com seus afetos e ainda com as imagens no/do contemporâneo. Elas são a materialização de uma intencionalidade coletiva de uma ciência que não se dissocia dos cotidianos, presente em conversas, em diálogos inventivos sobre um mundo.

Podemos pensar o acesso ao Instagram como sentar-se em uma mesa de bar sempre lotada. Diante dessas circunstâncias, as narrativas se cruzam, histórias se sobrepõem e piadas correm soltas. Uns chegam de passagem, deixam uma breve opinião e logo se vão; outros retornam diariamente, ocupando seu lugar cativo e puxando conversas (Filé, 2006). Cada postagem é como um copo repousado na mesa. Logo tudo se esvazia, são esquecidos; outros permanecem e voltam a ser lembrados no dia seguinte. Com esse movimento, por vezes caótico, mas sempre fértil, ciência, arte, política, em suma, os cotidianos se entrelaçam efemeramente e insistentes.

Enquanto isso, no entrelugar do humor e seriedade se inscreve o perfil @nuncavi1cientista (Figura 4), criado por Laura Marise (farmacêutica) e Ana Bonassa (bióloga), que definem sua proposta como levar ciência com credibilidade e bom humor. Com quase 800 mil usuários no momento da escrita dessa pesquisa, a página na *web* movimenta uma quantidade expressiva de praticantes. Os memes, *reels* irônicos, dentre outras expressões, produzem ciência *'dentrofora'* da universidade. O perfil inventa modos de tensionar narrativas, denunciar desinformações e disputas políticas e, nesse sentido, o humor funciona como modo de resistência.

Figura 4. Print do perfil do Instagram Nunca vi 1 cientista



Fonte: Marise e Bonassa (2025)

Em decorrência das criações publicadas no perfil, contraditoriamente a página foi processada judicialmente após denunciar a desinformação que associava a diabetes à presença de vermes (Figura 5). A decisão, porém, foi revertida pelo Supremo Tribunal Federal, evidenciando que a circulação de imagens mobiliza instituições jurídicas, convoca a opinião pública, altera trajetórias pessoais de vida e provoca tensionamento social. É nesse ponto que há chances de percebermos os movimentos invisíveis (Certeau, 1998) criados com os usos das imagens na cibercultura.

Figura 5. Cientistas são condenadas por desmentirem postagem



Fonte: CNN Novo Dia (2025).

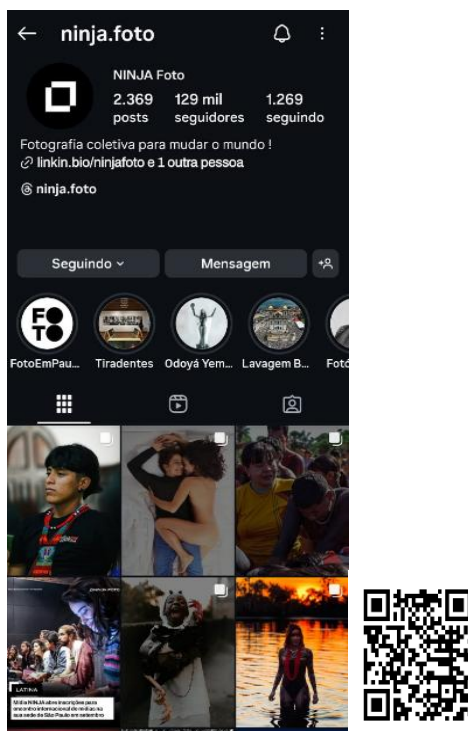
Ao disparar matérias sobre os temas da política, das ciências, dentre outros, em conversa aberta na rede, as proprietárias do perfil performam um movimento necessário às pesquisas com os cotidianos, segundo o qual chamamos de A circulação de *'conhecimentossignificações'* como necessidade (Andrade, Caldas e Alves, 2019). Esse movimento nos leva a articular questões relacionadas ao *'fazerpensar'* nas pesquisas com os cotidianos.

Assim, o perfil @Nunca vi 1 cientista, de um lado, populariza temas técnicos-científicos; de outro, constitui-se como *'espaçostempos'* de resistência às crises epistêmicas contemporâneas, ao expor e denunciar a desinformação. Contudo, é preciso reconhecer que tais práticas não se dão em campo neutro. A cibercultura é atravessada por processos de plataformização e dataficação (Lemos, 2021), alimentada por um capitalismo de dados e por um governo tecnopolítico (Silveira, 2017), em que algoritmos modulam a visibilidade do que circula e definem quase exclusivamente as regras do jogo. Além disso, como apontam Faustino e Lippold (2023), vivemos sob a marca de um colonialismo digital, em que práticas globais de vigilância e exploração atravessam o uso cotidiano das redes.

Mas como vimos, é justamente do território tensionado que emerge a possibilidade de subversão. O humor e a crítica circulam como imagens e se projetam para furar as lógicas hegemônicas, movimentar narrativas impostas e inventar outros modos de existir com o digital em rede. No caso do @Nunca vi 1 cientista, cada imagem não apenas informa, mas instaura uma ambiência formativa (R. Santos, 2015) em que rir, aprender, ensinar, denunciar e anunciar se entrelaçam como práticas ordinárias dos cotidianos.

Se o perfil @Nunca vi 1 cientista usa imagens como linguagem do humor para inventar narrativas de ciência e desinformação, o perfil @ninja.foto (Figura 6) se inspira na potência da imagem fotográfica como movimento de denúncia e visibilidade. Em suas postagens, as cenas dos cotidianos, as desigualdades sociais, os fragmentos da vida comum que, ao serem capturados e expostos, ganham densidade política. Cada imagem se converte em um chamado ao olhar, como se dissesse: “veja o que estava diante de você e ainda assim permanecia invisível”.

Figura 6. Print do perfil Ninja Foto no Instagram



Fonte: Ninja foto (2025).

Ao investigar o perfil @ninja.foto, cartografamos como as imagens são usadas na prática política e pedagógica. Notamos que não há neutralidade no ato de enquadrar a imagem: cada escolha de ângulo, de cena ou de momento produz *'conhecimentossignificações'* que formam e informam. Assim como no caso do @Nunca vi 1 cientista, também aqui vemos um movimento rizoma (Deleuze e Guattari, 2007), em que cada imagem se conecta com vozes, outras narrativas, alargando a rede viva de *'aprendizagensensinos'*.

Ao cartografarmos o perfil @ninja.foto percebemos como as imagens operam como dispositivos políticos e pedagógicos, instaurando modos de ver e de saber que atravessam os cotidianos. Ao observarmos as escolhas estéticas, as narrativas — o enquadramento, o tempo da captura, os corpos e espaços visibilizados — percebemos que as imagens não apenas representam, mas constituem realidades. Tal como no perfil @Nunca vi 1 cientista, onde as imagens também se desdobram em rizomas, conectando-se a múltiplas vozes, afetos e histórias. Nesse emaranhado, a rede social não é mero suporte, mas potência de criação de mundos, convocando o olhar a participar de uma pedagogia do sensível, onde o saber se dá na vibração entre o que se vê e o que se sente.

Figura 7. Publicação em colaboração dos perfis @oronaldcruz, @ayoluwaomi, @ayanaamorin_ e @ninja.foto, disponível no feed do perfil Ninja foto



Fonte: Cruz (2025).

Inspirados em A. Santos (2023), notamos que o perfil @ninja.foto compartilha afetos ao se relacionar com outras contas e com seus praticantes. Nesse processo, o perfil recebe uma recíproca: “o afeto vai e vem” e, por fim, “o compartilhamento é uma coisa que rende” (p. 36). Quando outros usuários comentam, compartilham e interagem com essas postagens, percebemos de que modo o perfil se torna coletivo; rizoma, expandindo-se em linhas imprevistas e multiplicando conexões.

Esse movimento em que o afeto não se encerra em quem o emite, mas retorna ampliado, forja os *territórios de invenção*. Assim, quando o perfil @ninja.foto compartilha e recebe de volta, não está apenas somando interações, mas compondo um circuito em que cada comentário ou repostagem funciona como um novo desvio, uma dobra que reconfigura os sentidos possíveis. O perfil se torna, assim, expressão que escapa à planificação, que se alia em pequenas insurgências que movimentam o comum.

Sobretudo, lembramos que, em Spinoza (2007), o afeto não representa, mas ele expressa. O afeto é intensidade, variação de potência que se conecta a outros corpos e signos em um campo múltiplo, descentralizado, sem hierarquia. Nesse sentido, as imagens, tal como mobilizadas pelo perfil @ninja.foto, são manifestações de existência e, sobretudo, garantia do direito de permanência dos praticantes das redes sociais. As *‘imagensafetos’* não respondem a uma circularidade previsível nem tampouco a uma intencionalidade explícita.

Pensar o afeto como intensidade é também recusar a ideia de que a potência das imagens poderia ser medida por números de curtidas. Nas cartografias que realizamos, o que emerge é a vibração dos *‘espaçostempos’* do agora: uma fotografia que, ao mesmo tempo em que expõe uma luta, arrasta consigo memórias e projeta futuros. É por isso que os usos das imagens em perfis como o @ninja.foto não cabem em categorias fechadas, pois são antes exercícios de resistência, variações que se inscrevem em uma política do sensível, tecendo linhas de fuga que reconfiguram tanto quem publica quanto quem se deixa atravessar pelo que vê.

Deixamo-nos, nesse sentido, levar pelas conversas como quem inventa uma experiência estética a partir de cada movimento das imagens; a tarefa não é capturar um significado último, mas entrever as frestas por onde o outro se narra, percebendo que no dito sempre pulsa o não dito. É com essa escuta sensível ao inacabado que se abre caminho para as invenções, para narrativas que resistem justamente porque não se deixam fixar. Ao acompanhar essas frestas, percebemos que o silêncio não é ausência, mas excesso. É nesse excesso que as *‘imagensafetos’* operam, mas não como mensagens codificadas, e sim como vibrações que nos convocam a imaginar outros mundos possíveis. Esse modo de escuta, próximo das conversas que se tecem nos cotidianos, desloca a análise de um campo de decifração

para um campo de invenção. O que importa não é descobrir o significado certo da imagem, mas transitar junto com ela, deixar-se afetar e, nesse processo, aprender com o que escapa, com o que se insinua no silêncio entre uma publicação e outra.

Por uma reinvenção de mundos

Figura 8. Publicação em colaboração com os perfis @poderespretos e @ninja.foto, disponível no feed do perfil Ninja Foto



Fonte: Olhar da Medusa (2025).

As *'imagensafetos'* nos provocam a imaginar mundos possíveis. Na relação entre as imagens, seus signos, seus sentidos e suas expressões sobre o vivido elas pulsam afetos que tomam caminhos e descaminhos, mas que principalmente nos fazem pensar e repensar o mundo. Com A. Santos (2023) desejamos um mundo de confluências, ampliando esses afetos, e ainda de transfluências, por um mundo de sonhos de janelas de "nóis" em todos os *'espaçostempos'*.

Nesse artigo, alcançamos nosso objetivo de investigar como as imagens, em suas circulações ordinárias, constituem micropolíticas nos processos educativos atravessados pela cibercultura. Com os Estudos dos Cotidianos e a Cartografia como método mapeamos perfis na rede social Instagram, que criam *'imagensafetos'* em uma dialogicidade entre política, ciências, cotidianos e afetos. Escolhemos dialogar com a arte, pois ela se torna uma manifestação de resistência, mantendo o diálogo aberto entre o passado, o presente e o futuro desejado. Criamos com as imagens ambiências possíveis, com a circularidade dos *'conhecimentossignificações'*, em uma conversa aberta com discursos, memórias e histórias, em seus dispositivos formativos. No entanto, mesmo com tantas potências precisamos considerar que a sua leitura é subjetiva, é sempre um conceito aberto.

Para nós aqui, nessa escrita coletiva, a *'imagemafeto'* é o agenciamento de afetos, que nos faz entrever as experiências, desconstruir, desterritorializar, reconstruir e reinventar novas formas de *'versentir'* o mundo. Mas para cada um que compõe esse rizoma que se expande será uma mixagem, uma atualização, uma coautoria desses desejos.

Assim, reafirmamos que essas imagens não apenas circulam, mas vibram nos cotidianos ciberculturais como forças micropolíticas que educam, provocam e transformam. Ao cartografar essas expressões visuais, compreendemos que cada imagem é um gesto de resistência e invenção, capaz de instaurar ambiências formativas e afetivas que desafiam os modos hegemônicos de conhecer e ensinar.

Referencias bibliográficas

- Alves, N. (2019). *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: Memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas de hoje*. Cortez.
- Andrade, N., Caldas, A. N., & Alves, N. (2019). Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas “conversas” acerca deles. In I. B. de Oliveira, L. F. Peixoto, & M. L. Sússekind (Orgs.), *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: Questões metodológicas, políticas e epistemológicas* (pp. 19–46). Editora CRV.
- Beiguelman, G. (2021). *Políticas da imagem: Vigilância e resistência na dadosfera*. Ubu Editora.
- Bentes, I. (2018). Economia narrativa: Do midiativismo aos influenciadores digitais. In A. A. Braighi, C. Lessa, & M. T. Câmara (Orgs.), *Interfaces do midiativismo: Do conceito à prática* (pp. 151–169). CEFET-MG.
- Certeau, M. de. (1998). *A invenção do cotidiano*. Vozes.
- CNN Novo Dia. (2025). *Cientistas são condenadas por desmentirem postagem de diabetes* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/ir4b292dXxA?si=Gep2PDk-Ge0Slpog>
- Cruz, R. [@oronaldcruz]. (2025, agosto 18). *Eu entro em transe quando estou fotografando Ayoluwa, minha sobrinha, filha da minha irmã Ayana Omi. @ayanaamorim_* [Fotografia]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/DNhC-3rMAYO/>
- Deleuze, G. (2015). *Lógica do sentido* (L. R. S. Fortes, Trad., 5.ª ed.). Perspectiva.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2007). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2*. Assírio & Alvim.
- Emicida. (2019). Principia [Canção]. Em *AmarElo*. Laboratório Fantasma. <https://open.spotify.com/track/OnXWjXkUsOSnVJERzUbKyl>
- Faustino, D., & Lippold, W. (2023). *Colonialismo digital: Por uma crítica hacker-fanoniana*. Boitempo.
- Lemos, A. (2021). *A tecnologia é um vírus: Pandemia e cultura digital*. Sulina.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura* (1.ª ed.). Editora 34.
- Libriproibiti. (s.f.). *Mutus Liber – di Altus – contiene le tre versioni: La Rochelle (1677), Manget (1702) e Washington*. <https://shop.libriproibiti.com/it/scienze-occulte/mutus-liber-di-altus-contiene-le-tre-versioni-la-rochelle-1677-manget-1702-e-washington>
- Marise, L., & Bonassa, A. [@nuncavi1cientista]. (s.f.). *Perfil no Instagram Nunca vi 1 cientista* [Feed do Instagram]. Instagram. <https://www.instagram.com/nuncavi1cientista/>
- Ninja Foto [@ninja.foto]. (2025). *Perfil no Instagram Ninja Foto* [Feed do Instagram]. Instagram. <https://www.instagram.com/ninja.foto>
- Olhar da Medusa [@olhardamedusa4]. (2023). *Essas fotos deram nome ao projeto “Eles tem medo de nós”, escritas em uma pilastra do antigo CSU do Pina* [Fotografia]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CzM1IS50JtS/>
- Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. da (Orgs.). (2009). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Sulina.

Perilo, B. (2020). Iconoclastia: História, institucionalização e fim do movimento. *Conhecimento Científico*. <https://conhecimentocientifico.r7.com/iconoclastia/>

Sampaio, H. (2024). Instagram ultrapassa TikTok e se torna o aplicativo mais baixado no mundo. *CNN Brasil*. <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/instagram-ultrapassa-tiktok-e-se-torna-o-aplicativo-mais-baixado-do-mundo-2/>

Santos, A. B. dos. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora/PISEAGRAMA.

Santos, R. (2015). *Formação de formadores e educação superior na cibercultura: Itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook* [Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional UERJ. http://152.92.4.120:8080/bitstream/1/10398/1/Tese_Rosemary%20dos%20Santos.pdf

Silveira, S. A. (2017). Governo dos algoritmos. *Revista de Políticas Públicas*, 21(1), 267–281. <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v21n1p267-281>

Spinoza, B. de. (2007). *Ética*. Autêntica.

Süssekind, M. L. (2012). O ineditismo dos estudos nos/dos cotidianos: Currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. *Revista e-Curriculum*, 8(2). <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10987>

Vaz, S. [@poetasv]. (2025). *Perfil no Instagram Sergio Vaz* [Feed do Instagram]. Instagram. <https://www.instagram.com/poetasv/>

Fecha de recepción: 30-9-2025

Fecha de aceptación: 15-12-2025



Imagens-narrativas de “uma vida” atravessada pela infância inventiva na docência com as crianças¹

Imágenes-narrativas de “una vida” atravesada por la infancia inventiva en la docencia con los niños

Narrative Images of “A Life” Marked by Inventive Childhood in Teaching Children

ANTUNES LYRIO, Kelen² y FERRAÇO, Carlos Eduardo³

Antunes Lyrio, K. y Ferraço, C. E. (2026). Imagens-narrativas de “uma vida” atravessada pela infância inventiva na docência com as crianças. *RELAPAE*, (24), pp. 133-146.

Resumo

O texto é uma experiência da escrita como enunciação de uma vida atravessada pela infância inventiva, trata de uma escrita de si que traz em fragmentos o movimento da potência dos encontros com as crianças professoras pedagogas pesquisadoras, traz um pouco das andanças e experiências sentidas e vividas como forças e fluxos de afetos e afeções. Experiência, no sentido de Larrosa (2004) como aquilo que toca, que fica, como acontecimento que atravessa o vivido em imagens-narrativas (Alves, 2011) que ecoam e violentam o pensamento deixando marcas no corpo, provocadas pelos encontros alegres que, como um devir múltiplo (Deleuze, 1992), potencializam a constituição do sujeito em um exercício estético, político e ético consigo mesmo e com tantos outros (Ferraço, 2003). Tem como metodologia as pesquisas nos dias com os cotidianos que potencializam as artes de fazer dos sujeitos praticantes na escola. Essas artes de fazer, ao modo de Certeau (1994) configuram-se nas práticas de conversar, de caminhar, de cozinhar e de ler. Os movimentos de pesquisa colocam as artes de fazer da docência no encontro com as crianças, que como linhas de afetos e afeções são ressignificadas na experiência de uma vida, que se metamorfoseia a cada encontro provocando sempre outros devires que se repetem mas nunca são os mesmos.

Palavras-chave: Infância; Criança; Cotidiano; Devir; Experiência.

Resumen

El texto es una experiencia de la escritura como enunciación de una vida atravesada por la infancia inventiva; es una escritura de sí que, en fragmentos, transmite el movimiento de la potencia de los encuentros con niños—maestras—pedagogas—investigadoras. Trae huellas de recorridos y experiencias sentidas y vividas como fuerzas y flujos de afectos y afecciones. La experiencia, en el sentido de Larrosa (2004), se entiende como aquello que toca, que permanece, como acontecimiento que atraviesa lo vivido en imágenes-narrativas (Alves, 2011) que resuenan y violentan el pensamiento, dejando marcas en el cuerpo, provocadas por encuentros alegres que, como un devenir múltiple (Deleuze, 1992), potencian la constitución del sujeto en un ejercicio estético, político y ético consigo mismo y con tantos otros (Ferraço, 2003). Su metodología se basa en investigaciones en, de y con lo cotidiano, que potencian las artes de hacer de los sujetos practicantes en la escuela. Estas artes de hacer, en el sentido de Certeau (1994), se configuran en las prácticas de conversar, caminar, cocinar y leer. Los movimientos de investigación sitúan las artes de la docencia en el encuentro con los niños, que, como líneas de afectos y afecciones, son resignificadas en la experiencia de una vida que se metamorfoseia en cada encuentro, provocando siempre otros devenires que se repiten pero nunca son los mismos.

Palabras clave: Infancia; Niño; Cotidiano; Devenir; Experiencia.

¹ Este texto tem como fonte de inspiração o texto “Eu caçador de mim”, do professor orientador Carlos Eduardo Ferraço que com generosidade e sabedoria me oportunizou fazer parte desse movimento de pensar as infâncias, os currículos, os cotidianos vividos em diferentes *espaçostempos* das escolas e em outros tantos *espaçostempos* pela vida afora.

² Prefeitura Municipal de Vitória, Brasil / kelenantunes@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-4108-4250>

³ Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil / ferraco@uol.com.br / <https://orcid.org/0000-0002-4019-591X>

Abstract

The text is an experience of writing as the enunciation of a life traversed by inventive childhood; it is a writing of the self that, in fragments, conveys the movement of the power of encounters with children, teachers, pedagogues, researchers. It brings traces of wanderings and experiences felt and lived as forces and flows of affects and affections. Experience, in the sense of Larrosa (2004), is understood as that which touches, which remains, as an event that crosses lived existence in narrative-images (Alves, 2011) that echo and disrupt thought, leaving marks on the body, provoked by joyful encounters which, as a multiple becoming (Deleuze, 1992), potentiate the constitution of the subject in an aesthetic, political, and ethical exercise with oneself and with so many others (Ferraço, 2003). Its methodology lies in research in, of, and with everyday life, which amplifies the arts of doing of practicing subjects within the school. These arts of doing, in Certeau's (1994) sense, are configured in the practices of conversing, walking, cooking, and reading. The movements of research situate the arts of teaching in the encounter with children, which, as lines of affects and affections, are resignified in the experience of a life that metamorphoses at every encounter, always provoking other becomings that repeat yet are never the same.

Keywords: Childhood; Child; Everyday life; Becoming; Experience.

Tem lugares que me lembram
Minha vida, por onde andei
As histórias, os caminhos
O destino que eu mudei...
(Minha vida - Rita Lee)

As marcas da memória (Rolnik, 1993) potencializadas em uma vida são como imagens que ecoam no pensamento, violentam o pensamento e movimentam o que chamamos de pensamento-memória que insiste em repetir, para não ser o mesmo, parafraseando Foucault (2008). Repetição como processo de diferenciação (Deleuze, 2006) que força o pensamento e deixa marcas no corpo que extravasam com a narrativa escrita e se constituem, neste texto, como imagens-narrativas do vivido em experiências com a infância.

Nas palavras de Rolnik (1993), “[...] O pensamento é uma espécie de cartografia conceitual cuja matéria-prima são as marcas e que funciona como universo de referência dos modos de existência que vamos criando, figuras de um devir” (p. 4). Na composição do texto, buscamos essas marcas que aparecem como forças-fluxos nas imagens de uma vida de encontros com a infância. Encontros que possibilitam devires múltiplos: devir criança, devir professora, devir pedagoga, devir pesquisadora, como uma dupla captura, como escrevem Deleuze e Parnet (1998, p. 6):

Dizíamos a mesma coisa para os devires: não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. É isso a dupla captura, a vespa E a orquídea: ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção. Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre ‘fora’ e ‘entre’.

Uma dupla captura que aparece como imagens-narrativas assumidas, neste texto, como forças do pensamento que se entrelaçam na escrita e só podem ser pensadas juntas, enredadas em uma vida com as crianças nos encontros com uma infância. Ao entrelaçar imagens-narrativas de uma vida-infância sentida nos encontros com as crianças nas escolas, arriscamos uma escrita que, ao falar de uma vida, fala de muitas, fala da constituição de si, de uma estética da existência que atravessa as marcas do vivido.

Nessa composição, e mergulhada na memória para atualizar fatos que me constituíram como professora-pesquisadora, alguns encontros e composições foram possíveis na tentativa de criar uma abertura para produzir um outro corpo como um devir, como algo que se passa entre, provocando outros sentidos e aumentando a potência de agir dos corpos⁴. Como nos fala Espinosa (2009): “[...] um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e de ser afetado que define um corpo na sua individualidade” (p. 108). Logo, podemos entender que o corpo não se define por órgão e nem pela função orgânica, mas pelo movimento, pelo repouso e pelo poder de afetar outros.

Durante todo o tempo em que o corpo humano estiver afetado de uma maneira que envolva a natureza de algum corpo exterior, a mente humana considerará esse corpo como presente, durante todo o tempo em que a mente humana considerar um corpo exterior como presente, isto é, durante o tempo em que o imaginar, o corpo humano estará afetado de uma maneira que envolve a natureza desse corpo exterior. (Espinosa, 2009, p. 108).

⁴ Em alguns momentos do texto, faremos referência às imagens-narrativas de uma professora-pesquisadora e, para demarcar tais referências, usaremos a letra em itálico.

É na afecção de corpos e no encontro com as crianças que este texto se compõem como imagens-narrativas de si, que deslizam no pensamento e fazem pulsar fragmentos de uma vida como força que desloca o tempo de um lugar da memória para o encontro com o tempo do agora, tempo intenso, tempo áion, que rompe com o cronos e remete para o outro, não do tempo do relógio, mas da intensidade do tempo. Nesses encontros, algumas discussões teóricas e metodológicas foram necessárias para potencializar as conversas com as crianças, com as infâncias, com as professoras e com a escola, encontros e conversas que se deram nos cotidianos vividos, nos acontecimentos, nas experiências e na imanência de uma vida.

Com Foucault (2010), as discussões do conceito de cuidado de si, das práticas do cuidado de si nos movimentam a pensar a escrita e a vida como uma coisa só. Assim, como Deleuze (1997), consideramos o devir como o que se passa entre, nos encontros, não é mais a infância, mas “uma” infância nos encontros com as crianças e na fabulação com elas. Fabulação no sentido de Deleuze (1993), implica em uma potência criadora capaz de produzir novos modos de existência e novas formas de narrar a vida. Fundamentados nos escritos de Kohan (2003), pensamos a criança e a infância em uma perspectiva pautada na filosofia da diferença. Com Larrosa (2004) entendemos a experiência como aquilo que nos acontece, nos toca e nos transforma. A experiência envolve abertura, sensibilidade e disponibilidade para ser afetado pelo mundo, pelos encontros e pelos acontecimentos nos encontros com as infâncias e com as crianças e, com Espinoza (2009), potencializamos os encontros alegres que aumentam nossa capacidade de agir sobre as coisas do mundo.

Em meio a muitos encontros, nesta trajetória, encontros com as infâncias e com as crianças, encontros com as escolas, fez-se necessário potencializar as narrativas das crianças a partir das ideias de Alves (2011) e de Ferraço (2011), como imagens-narrativas que possibilitam, juntamente com a escrita, um modo de compor o texto. Na composição do texto, algumas cenas insistem em se atualizar na memória e marcam uma vida. Cenas de lugares, como nos fala Rita Lee na música “Minha vida”, *por onde andei, caminhos e destino que mudei...* e, como sujeito ordinário (Certeau, 1994), andarilho, sonhador e entremeado nas relações cotidianas, redes são tecidas com os encontros e com imagens-narrativas que nos intercedem e nos provocam e nos tomam para que, falando de si, falemos dos outros e de tantos outros (Ferraço, 2003).

Imagens-narrativas que tecem a história de uma vida

Cenas do meu filme
Em branco e preto
Que o vento levou
E o tempo traz
Entre todos os amores
E amigos
De você me lembro mais [...]
(Minha vida - Rita Lee)

Infância... Ao falar da infância queremos afirmar junto Kohan (2003, p. 252) “a possibilidade de um devir múltiplo”, “a infância é um exercício imanente de forças”. A potência da infância está, talvez, na possibilidade de uma vida em experiência, em movimento. Uma vida intensa, em que o tempo não para, seria, então, a intensidade do tempo da infância que traz para a cena imagens-narrativas que se atualizam nos encontros com as infâncias, com as crianças nas escolas. Esses encontros, como potências criadoras de vida, forçam o pensamento e atualizam as marcas das infâncias presentes em uma vida.

Parafraseando Foucault (2010), as marcas de uma infância bonita aparecem como imagens-narrativas no pensamento e se colocam como experiências de si na escrita, produzindo um outro intenso que, ao repetir, cria sempre novos e outros mundos possíveis. A escrita nos convoca a movimentar o pensamento para o encontro com o vivido que se coloca diante de nós impedindo a solidão, uma vez que, ao escrevermos sobre nós, falamos dos outros. Portanto, a escrita de si é uma forma de cuidado de si ao modo de Foucault (1983, p. 145):

A escrita de si mesmo aparece aqui claramente em sua relação de complementaridade, com a anacorese: ela atena os perigos da solidão; oferece aquilo que se fez ou se pensou

a um olhar possível; o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, suscitando o respeito humano e a vergonha; é possível então fazer uma primeira analogia: o que os outros são para o asceta em uma comunidade, o caderno de notas será para o solitário.

A escrita, como exercício ético, estético e político, que produz uma vida bonita, ou uma estética da existência, vai nos constituindo como força desejante e rompe com o processo de subjetivação normativo que produz o esquecimento de si e nos coloca como sujeitos afastados de si mesmos, padronizando a vida. Assim, com Foucault (1983) entendemos que, a escrita é um exercício pessoal feito por si e para si é uma arte da verdade; uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso.

A escrita como exercício pessoal vai nos constituindo, vai nos transformando e criando um exercício do cuidado de si (Foucault, 2006), pois, ao escrever, produzimos um modo de existência estética e ética singular que podemos chamar, neste texto, de uma escrita inventiva a partir da infância inventiva que “[...] dá forma a uma existência do presente [...] é o que nos acontece agora, quem somos agora, o que podemos pensar e o que podemos dizer e o que podemos experimentar agora, neste exato momento da história” (Larrosa, 2004a, p. 34).

A escrita inventiva trata de uma história que não é só do passado, mas também do presente, de suas marcas no presente. *Marcas que vêm como imagens-narrativas das brincadeiras, músicas, fantasias e encontros na casa de meus avós maternos, com primos e primas, a imagem do quintal grande com muitas árvores, plantas e flores. Marcas, cenas, imagens-narrativas que aparecem quase como uma experiência do corpo, das marcas desse corpo que se deslocam no pensamento para um outro lugar no mesmo lugar.*

Como é possível pensar em uma infância inventiva? Talvez o imenso desejo de vida e muita vida, vida que pulsa nas brincadeiras, nas conversas, nas músicas e na possibilidade de fabular com as crianças. “Não se trata de nos infantilizar, de voltar à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo” (Kohan, 2007, p. 98). *Nessas tentativas, nesses exercícios, nesses encontros com as crianças, foi possível pensar como me constitui professora-pesquisadora na composição com a infância das crianças da escola, ou das escolas.*

Pensando com Deleuze (1995), uma vida imanente transborda os acontecimentos e as singularidades que se atualizam nos encontros, constituindo-se nos entretempos, entremomentos e entrelugares de vidas indefinidas. É essa vida que coloca em evidência as crianças, não pela individualidade que as define, mas pelas singularidades que as atravessam — um sorriso, um gesto, uma careta, acontecimentos que escapam às características subjetivas. Como afirma Deleuze (1995), “as crianças bem pequenas, em meio a todos os sofrimentos e fraquezas, são atravessadas por uma vida imanente que é pura potência, e até mesmo beatitude” (p. 4).

Em meio às árvores, brincava de pique, de casinha e de karaokê. Fazíamos comidinhas e nos divertíamos muito. Ali parecia que o tempo não passava. Não era o tempo cronológico que imperava, e sim a intensidade do tempo, o tempo áion, que nos dava a possibilidade de fabular, de criar linhas inventivas e produzir um novo que, como força de resistência, faz a vida transbordar de cheiros, perfumes, desejos e afetos. Uma infância potente, intensa, sentida e vivida que me acompanha até hoje.

É essa experiência da infância, das brincadeiras, das conversas, dos cheiros e dos sabores que nos ajuda a pensar a infância da criança que não está na prescrição ou personificada na figura da criança ou do adulto que já foi criança, mas no cotidiano vivido, sentido, tocado na e pela condição de ser criança. Experimentar a infância, fabular com as crianças, seguir atalhos, trilhar outros caminhos e se expor, se dar à experiência são atitudes infantis que não estão na criança em si, mas no devir criança em nós.

A escrita é a produção de novos campos a partir da fabulação. Para Deleuze (1997), a fabulação cria outros mundos possíveis, capazes de desencadear a transformação do mundo existente. Godoy (2001) explica: “A fabulação é criadora porque cria o meio e traça a linha pelos quais tudo se torna possível, prolongando o movimento que não começa e nem termina nela” (p. 42). A fabulação entendida como uma possibilidade de alcançar uma linha de transformação, exatamente porque não se fabula com uma verdade política universal, mas apenas com uma estratégia singular que não se pode totalizar.

A fabulação pode ser pensada como a possibilidade de ficção, de criação, de invenção de um povo por vir. Deleuze (1997) usa a fabulação para falar da literatura. Quando diz que não há literatura sem fabulação, é, talvez, porque existe uma impossibilidade de fazer literatura sem entrar em devir pela escrita. Para ele, escrever não é impor uma forma, mas é um caso de devir:

Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida. A literatura está antes do lado do informe, ou do inacabamento, como Gombrowicz o disse e fez. Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível (Deleuze, 1997, p.11).

Quando Deleuze (1997) traz o conceito de fabulação a partir dos escritos sobre literatura, convida-nos a pensar em uma literatura que faz gaguejar a língua. O escritor tropeçar em sua própria escrita seria delirar na escrita. Então, fabular seria essa possibilidade de ficção da escrita, não como imaginação, porque fabulação não é imaginação. Poderíamos dizer, então, que fabulação seria essa possibilidade de entrar em devir outro, em experimentar no real, em criar mito, inventar um povo por vir e desterritorializar a linguagem (Bogue, 2011).

Atrás da casa de meus avós tem uma praia e passávamos as férias indo à praia e brincando no quintal. Lembro-me também dos lanches da tarde, simples, com polenta doce e bolinho de chuva. Sentados à mesa da casa deles, ríamos de tudo e fazíamos piadas. No quintal, havia uma área com um fogão a lenha onde minha avó cozinhava feijão e fervia água para fazer café. Ainda sinto o cheiro desse lugar. Talvez essa infância tenha me motivado a trabalhar com crianças pequenas, a escrever e pesquisar com elas.

As marcas insistem em persistir no corpo, não como linhas ou traços da idade, do tempo cronológico, mas do pensamento-memória que, ao se repetir, cria um outro na escrita como escultura encarnada que tece a história de uma vida. As lembranças da infância atualizadas na memória, no movimento da escola, na intensidade da vida escolar marcam e deixam marcas que acompanham os sujeitos por toda vida: as amizades, as brincadeiras, as aulas, as provas, as professoras, o recreio, os apelidos e as festas são movimentos de intensidade e repouso, movimentos descontínuos, infinitos, como no plano de imanência, que possibilitam um voo no pensamento.

Movimentos que atravessam o vivido como uma experiência (Larrosa, 2004a) que nos passa e nos acontece, e nos toca. Ao passar, acontecer e tocar, deslocam o sujeito da condição de idade cronologia para a condição de professor na infância, na exposição, na experiência. Experiência não da ordem da maturidade da idade, mas experiência da ordem do encontro com o inesperado e, como sujeito encarnado, afeta-se e produz afetos, inscreve e deixa vestígio por onde passa.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele a prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem, de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ex-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (Larrosa, 2004a, p. 162).

Como traz Larrosa (2004b), as experiências das crianças são como um outro, cuja presença é enigmática. São como seres estranhos dos quais nada se sabe, mas acreditamos que sabemos, mas só podemos saber se formos ao seu encontro, fabulando com elas nos movimentos das brincadeiras para entrar em um devir-criança que não tem a pretensão de explicar a criança, mas de viver em experiência com ela, na exposição...

Imagens-narrativas que atravessam a escola como potência de vida

Tem pessoas que a gente
Não esquece, nem se esquecer
O primeiro namorado
Uma estrela da TV
Personagens do meu livro
De memórias
Que um dia rasguei
Do meu cartaz
Entre todas as novelas
E romances
De você me lembro mais...
(Minha vida - Rita Lee)

A imagem-representação da escola que me constitui como aluna e professora ecoa no meu pensamento-memória: Maria Mattos, meu segundo lar, jamais me esquecerei de ti na vida...⁵. Uma escola de tradição católica, dirigida por Freiras Carmelitas. A rigidez na organização, nos horários, no uniforme, nas aulas de religião não cessa de se atualizar em meu pensamento-memória quando, no encontro com as crianças, se repetem de outra forma, com outros encontros, porque não são os mesmos. Encontros alegres que potencializam o ser professora, ser pedagoga, ser pesquisadora da infância e, por que não dizer, ser criança no encontro com outras crianças.

Para Espinosa (2009), os afetos e as paixões de alegria e tristeza ajudam a compreender os encontros que aumentam ou diminuem nossa potência de agir e pensar. Como afirma o autor, “se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir de nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar da nossa mente” (p. 106). Alegria corresponde aos afetos que conduzem a mente a uma perfeição maior, potencializando a vida, enquanto a tristeza a conduz a uma perfeição menor, produzindo dor e melancolia. Os encontros alegres vividos na escola marcam o corpo como impressões de uma experiência que potencializa uma vida bonita e movimenta o pensamento, quase como uma convocação que nos desloca de um lugar fixo no pensamento para um lugar de experiência, atualizando-se em narrativas e escritas da vida.

Os encontros alegres de uma infância da/na/com a escola em que estudei aparecem como pensamento-memória e se atualizam em narrativas ao falar e escrever. As lembranças, os cheiros, os sabores da escola que me constituíram e me constituem professora-pesquisadora aparecem como uma permanente busca por tentar fabular o que acontece hoje na relação com a escola e com as crianças, como cenas que não saem da memória, como se estivéssemos presos às escolas, como nos lembra Ferraço (2003, p. 158):

Cenas que não saem da memória e marcam a *vida de professor*. Lembranças que se misturam nas histórias contadas por *professores/professoras*. Cenas que nos lembram que nossa história se confunde com a da escola pública e temos um compromisso político com sua realização. A escola pública é o nosso ‘lugar’. Não importa quão distante a vida nos tenha levado, estamos presos a esse ‘lugar’ chamado escola.

Acreditamos que a infância nos constitui, que a escola constitui nossa infância, e que existe uma tal infância-escola que nos acompanha pela vida afora sempre nos atualizando e nos lançando para outros movimentos. Movimentos que nos forçam a pensar, que colocam o pensamento em movimento, como nos fala Deleuze (2003), “Mais importante do que o pensamento é o que ‘dá’ que pensar” (p.89). Esse movimento da escola “dá que pensar”, força a pensar, violenta o pensamento como “[...] impressões que nos forçam a olhar, encontros que nos forçam a interpretar, expressões que nos forçam a pensar” (p. 89).

Do ponto de vista da teoria dos signos, Deleuze (2003) apresenta quatro domínios que se organizam e se cruzam. São eles: signos mundanos, signos amorosos, signos sensíveis e signo da arte. Este último, que pela sua estética contempla

⁵ Música referência do Colégio Maria Mattos na cidade de Anchieta - ES.

todos os outros. Segundo o mesmo autor, o signo é o objeto do encontro e é ele que exerce sobre nós a violência do pensamento.

Os signos sensíveis nos forçam a procurar a verdade, mas mobilizam uma memória involuntária (ou uma imaginação involuntária nascida do desejo). Finalmente, os signos da arte nos forçam a pensar: eles mobilizam o pensamento puro como faculdade das essências. Eles desencadeiam no pensamento o que menos depende de sua boa vontade: o próprio ato de pensar (Deleuze, 2003, p. 81).

Os signos sensíveis são da ordem do desejo, desejo que desencadeia pensamentos que, como marcas da memória, se atualizam no vivido, na constituição de quem somos e naquilo que nos constituiu como professor ou pesquisador da infância. Impossível falar na escola onde vivemos o ser criança, onde vivemos a infância de um tempo outro e da escola em que atuamos como professor ou pesquisador, sem nos confundirmos, sem nos atualizarmos com as professoras e as crianças. Acho que não somos os mesmos, mas também não somos outros, somos esses tantos outros que nos constituem, como nos coloca Ferraço (2003).

Assim, em nossos estudos 'com' os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendemos, nesses estudos, explicar os 'outros', no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas, nós somos também esses outros e outros 'outros' (Ferraço, 2003, p. 160).

Sou essas crianças que me acompanharam na infância e as crianças que me acompanham na escola; sou também as professoras que tive e as que tenho; sou um pouco dos amigos e amigas que fiz, e que estão comigo até hoje, e daqueles que da escola de hoje me acolheram e eu os acolhi; sou, talvez, um pouco da disciplina rígida da escola que tive, acompanhada pelo desejo de burlar sempre e da liberdade das crianças com as quais convivo. Esses encontros, essas idas e vindas do pensamento, confundindo-me e produzindo-me infinitamente só permitem afirmar que a experiência da infância me acompanha por toda a vida.

Como nos traz Espinoza (2009), os bons encontros aumentam nossa potência de agir. São as paixões alegres que nos movem e nos convocam a pensar e mover o pensamento. Com e através desses bons encontros, foi possível esse movimento de uma vida, como os bons ventos que sopram a favor. *Os bons encontros na minha infância, na escola em que estudei, nas escolas em que trabalhei, nos encontros de formação, encontros na universidade fizeram a criança que fui e que me acompanha na constituição de uma professora-pesquisadora.*

Pensando com Larrosa (2004b), a infância não nos abandona, somos tomados pelas mãos dos outros durante a infância. A infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. A infância é um outro: aquilo que está sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em nossas instituições.

A infância que atravessa o corpo no tempo, porque o corpo não é mais o de criança; é um corpo adulto atravessado pela experiência da infância. Um corpo que tenta recuperar a infância no ato de escrever, sem a pretensão de fazer uma autobiografia, mas de se abrir para a novidade, ir ao encontro da infância no mundo e se arriscar no *desbotar da vida* para sentir o que mais nos afetou e ver o que ficou desse encontro, das redes que nos constituíram. Parafrestando Kohan (2021), no lugar de uma escrita sobre a infância, potencializar uma infância da escrita.

O que pode o encontro com as crianças? Nesse encontro com as crianças compartilhamos experiências que são atravessadas pela possibilidade de invenção de si e do mundo, inventar brincadeiras, inventar histórias, inventar cenários também é possível no movimento de fabulação com as crianças. Sexta-feira, dia de ir de fantasia para a escola, brincar. As brincadeiras das crianças não estão localizadas em um espaço-tempo determinado, muito menos personificadas na figura da criança como idade cronológica, mas na possibilidade de fabular com as crianças, entrar em devir com elas. E aí, não é mais o Nathan, é o Homem-Aranha; não é mais o Jonathan, é o Batman; não é mais a Aline, é a Chapeuzinho Vermelho; não é mais o Renan, é o Lobo Mau:

- _ Eu sou o Homem-Aranha. (Nathan⁶)
 - _ E eu sou o Batman. (Jonathan)
 - _ De que vocês estão brincando? (Pesquisadora)
 - _ De super-homem, não tá vendo. (Nathan)
 - _ Posso brincar? (Pesquisadora)
 - _ Não. Você não tem fantasia. (Jonathan)
 - _ Como assim? (Pesquisadora)
 - _ Tem que ter fantasia. (Nathan)
 - _ Você é grande. (Carolina)
 - _ Ah tá. (Pesquisadora)
 - _ Mas, se quiser, pode ser a mãe da Chapeuzinho Vermelho. (Natalia)
 - _ E quem é a Chapeuzinho Vermelho? (Pesquisadora)
 - _ É a Aline, ela tá de capa vermelha. (Natalia)
 - _ Eu sou o Lobo Mau. (Renan)
 - _ Deixa ele ser o Lobo Mau. (Natalia)
 - _ Aaaaaaaa! Vou pegar vocês. (Grita Renan e todos saem correndo)
- (Conversas com as crianças do Centro Municipal de Educação Infantil).

A partir da ideia de fabulação em Deleuze (1997), perguntamos: que efeitos são produzidos com a fabulação com as crianças? A infância traz essa potencialidade da vida na fabulação, porque a criança contagia e tem a possibilidade de viver sempre nessa condição. Viver na condição de criança seria viver na condição de experiência. Viver na condição de experiência não está localizado em uma dada infância, no passado e nem na perspectiva de um futuro, mas atualizado hoje, no encontro com infância das crianças na escola.

Imagens-narrativas e (des)continuidade da infância

Desenhos que a vida vai fazendo
 Desbotam alguns, uns ficam iguais
 Entre corações que tenho tatuados
 De você me lembro mais
 De você, não esqueço jamais...
 (Minha vida - Rita Lee)

“A infância de um contínuo nascer” (Kohan, 2003, p. 252) seria a possibilidade de estar sempre em estado de criança, a possibilidade de experimentar, no sentido da experiência que Larrosa (2004) nos fala, de se arriscar, de se expor ao acontecimento.

⁶ Os nomes das crianças são fictícios.

Ao narrar minha experiência como professora e pesquisadora no campo da educação, fui ao encontro das crianças para produzir novos sentidos de vida. E esses encontros vêm acontecendo como o vento, como os bons ventos, assim como os bons encontros, movendo o pensamento e me lançando ao desafio de pensar a infância e a criança como redes que tecem os cotidianos escolares.

Nos encontros com as crianças, foi possível perceber as afecções e as sensações quando, em conversa, falam da escola como espaço potente, sinalizam o brincar como possibilidade de vida e nos mostram que existe uma vida cheia de intensidades. Há vontade de viver a infância (Larrosa, 2004b) nas brincadeiras, na fabulação de uma infância inventiva. Essa infância inventiva é reivindicada pelas crianças na escola, é desejada pelas crianças em uma repetição insistente no movimento de fabulação. Fabulação a partir de uma brincadeira, de uma história, de uma música. Fabulação sempre na relação das crianças com outro que possibilita a invenção de um povo por vir.

- _ Então, gostaram da história? (Pesquisadora)
- _ Gostamos. (Coro)
- _ Será que existe uma história sem fim? (Pesquisadora)
- _ Uma história sem fim é uma história infinita. Que não acaba nunca. (Samuel)
- _ Nossa, precisa de muito papel para escrever. (Camila)
- _ Acho que o braço vai doer de tanto escrever. (Roney)
- _ Mas se cada um escrever um pouquinho não dói muito. (Camila)
- _ Só que o livro vai ficar muito grande, não vai acabar nunca, por que é sem fim. (João)
- _ Gente, não existe história sem fim. (Jonathan)
- _ Existe sim! (Bruna)

(Conversas com as crianças do 1º ano do ensino fundamental)

Uma história contada⁷ possibilitou que as crianças falassem de suas impressões e dos sentidos que atribuem às palavras, às coisas e às ações que, de certa forma, constituem um modo de ser criança, de viver a infância, mostrado, em conversa com as crianças, que é possível a constituição de uma realidade inventada por elas na experiência. Dialogando com as crianças, foi possível pensar, de acordo com Larrosa (2004b, p. 193) sobre o que a ação pedagógica faz com elas:

Parece indiscutível que a ação pedagógica consiste num ‘fazer’ o real a partir do possível. A ação pedagógica depende de como nossos saberes determinam o possível e de como nossas práticas produzem o real. Assim, a educação não seria outra coisa senão a realização do possível.

Mas o que seria essa realização do possível? Podemos dizer, com Larrosa (2004b), que a realização do possível seria problematizar a infância a partir de nossas práticas, de nossos saberes-fazer como professores, como pseudoespecialistas da infância, mas, ao explicarmos, ao falarmos dela, criamos aquilo que nossos saberes e fazeres podem objetivar e dominar. Então, produzimos um modo de ser das crianças, ou um modo como as crianças devem ser em nome daquilo que acreditamos ser bom para elas. Ou seja, idealizamos uma infância possível de ser dominada, caracterizada e explicada.

Porém, a infância vai além dessa tentativa de captura; ela escapa às nossas explicações, passando de uma relação que vai do possível, no sentido que a Pedagogia tenta capturar, para o impossível, a forma como a infância escapa a qualquer tentativa de captura. Como pensa Larrosa (2004b): “Só na espera tranquila do que não sabemos e na acolhida serena

⁷ História infantil “Uma história sem fim” da escritora Bia Bedran.

do que não sabemos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos nos deixar transformar pela verdade que cada um traz consigo” (p. 196).

Conforme Larrosa (2004b), falamos da impossibilidade da infância que, associada ao desejo de experiência, faz mais leve ou mais doce, e nunca mais fácil, pensar na infância. Dessa forma, a realidade colocada está “[...] cada vez mais difícil de ser vivida, porque tudo o que existe, ou que nos dizem que existe, foi objetivado, ordenado, categorizado e determinado, quer dizer que, foi desperdiçado como real” (p.187).

Então, o que seria a infância como experiência? Ou a experiência da infância no encontro com as crianças, encontro com uma infância? Problemática Larrosa (2004b, p. 197):

[...] o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida. Se o reconhecimento e a apropriação podem produzir imagens da infância segundo o modelo da verdade positiva, a experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isso é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma. Nesse sentido, talvez seja correto o que diz Peter Handke: ‘[...] nada daquilo que está, constantemente, citando a infância é verdade; só o é aquilo que, reencontrando-a, a conta’.

Só no encontro com as crianças podemos saber sobre elas, podemos falar delas, falar com elas. A infância é a impossibilidade de captura e a possibilidade do encontro. Não podemos falar da infância, mas com a infância, com as crianças. Por isso, quando, em conversa com as crianças, a fabulação acontece, nesse movimento podemos, de certa forma, viver a (des)continuidade da infância em nós, entendendo que não é algo da ordem da continuidade, da linearidade, de etapas ou fase de desenvolvimento, mas aquilo que está presente no encontro, na experiência com as crianças.

No encontro com uma infância e na experiência de uma escrita de si, foi possível pensar na (des)continuidade da infância atualizada na criança que fui, nas experiências que vivi e vivo, nos afectos e perceptos (Deleuze, 1992) de uma vida dedicada à educação e à infância. Essa (des)continuidade nos atravessa e nos move nos fazeres-saberes da escola e da experiência da escrita e nos faz nascer de novo. Nascer de novo seria,

[...] a possibilidade de quebrar a inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento. Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo, a expectativa de uma repetição livre e complexa, do radicalmente novo, do que não pode ser inscrito na lógica do estabelecimento (Kohan, 2003, p. 252).

O que uma infância atravessa? O que atravessa uma infância? A infância, como lugar de experiência, como possibilidade de encantamento, de descoberta, da novidade, é a vida pulsante que na intensidade escapa a qualquer captura, como nos fala Larrosa (2004b). No *espaçotempo* da escola, vivemos esse movimento da (des)continuidade da infância. A (des)continuidade seria o encontro com as crianças que nos movem no fluxo contínuo e nos forçam a entrar em devir, a fabular com elas nas brincadeiras, nas danças e nos deslizos. A (des)continuidade seria, ainda, pensar o que potencializa esse movimento como experiência em uma vida adulta que nos remete à ideia da infância como condição de existência.

Por mais que tentemos localizar, personificar ou codificar a infância, alguma coisa nos escapa, como se não pudéssemos localizá-la no tempo, que interroga as lógicas instituídas e instaura outra política de pensamento, não da verdade, mas de uma política de abertura que escute mais do que fale, que pergunte mais que responda e que coloque em xeque uma Pedagogia que fixa lugares e determina saberes. Juntamente com Kohan (2007, p. 53), perguntamos: o que torna possível uma educação? O que torna possível uma infância?

Há educação excepcionalmente, quando se interrompe a lógica da pedagogia, quando a verdade dá lugar à experiência. Nada no pensamento pode negar, de direito, a possibilidade da educação. Ao contrário, nós nos perguntamos insistentemente pelas condições que tornam a educação possível.

O que torna possível uma educação? O que torna possível uma infância? A possibilidade do encontro com as crianças, com uma infância, um encontro que incomoda e gera desconforto no que está dado, um encontro que inquieta, que cria polêmicas e desacordo. Um encontro que nos tira da zona de conforto e abre brechas, fissuras para experiência com as crianças. Então, nosso convite é encontrar a criança dentro de nós, essa criança que nos ajuda a pensar *com* as crianças. Pensar com as crianças nos abre para a possibilidade da experiência que acontece no encontro *entre*, como nos traz Kohan (2007, p. 98),

Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora ou entre uma criança e outra criança ou, ainda, entre uma professora e outra professora possa abrir a escola ao que ela ainda não é, permita pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história; tempo *aión*, e não somente de *chrónos*.

Imagens-narrativas do encontro com as crianças

Então, de qual infância estamos falando no encontro com as crianças? Primeiro, é preciso desconstruir a imagem de infância associada à primeira idade, a estágios ou fases de desenvolvimento e à etapa de vida. Infância vem do latim “*in-fans*”, que significa ausência da fala. Assim, diante desse termo significado, podemos construir uma imagem de infância associada a incapazes, deficientes, não habilitados, acreditando que aquele que não fala é excluído socialmente, já que infância é a ausência da linguagem. Pensando assim, esquece-se de que a capacidade de falar passa pela infância, e só as crianças, e não os adultos, aprendem a linguagem. A infância, assim, pode ser pensada como condição e experiência.

Infantes são todos sem voz, os que não nascem falando, aqueles que estão aprendendo a falar e a ser falados. Mais uma vez, não devemos entender a infância apenas como uma idade cronológica. Infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. Aquele que, como Heráclito, Sócrates, Rancière, Deleuze, não pensa o que todo mundo pensa, não sabe o que todo mundo sabe, não fala o que todo mundo fala. Aquele que não pensa o que já foi pensado, o que ‘há que pensar’. É aquele que pensa de novo e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. O mundo não é o que pensamos. ‘Nossa’ história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância (Kohan, 2007, p. 246-247).

Infância, para Kohan (2007), é condição da experiência. Experiência e infância não antecedem a linguagem, mas são suas condições originárias, que fundam. Sem a experiência da infância somos repetição do mesmo, lei invariante, normalidade imodificável. Com a infância podemos ser uma historicidade que se interroga e reconhece.

A possibilidade de interrogar-se e reconhecer-se na escrita passa pela infância. Uma tarefa importante no momento da escrita deste texto, foi “[...] recuperar a infância no ato de escrever, e isso significou afirmar a experiência, a novidade, a diferença, o não determinado, o não previsto e imprevisível, o impensado e o impensável na escrita” (Kohan, 2007, p. 87). Ir ao encontro da infância em si, ir ao encontro da infância no mundo, isso significa inventar o mundo e encontrar o que o mundo tem de novo, a novidade do encontro,

No encontro que se constituiu uma professora-pesquisadora, no encontro com uma infância, na experiência com as crianças, no movimento do vento que inventa, cria, brinca sem rumo certo, sem direção ou duração preestabelecidas. O vento nos ajuda a entrar em devir, o devir criança, o devir professora, o devir pesquisadora. Na história “Cabeça de vento” (Bedran, 2003), o devir-vento se coloca. Não é o vento e o menino, mas a experiência entre os dois, o que se passa na relação “entre”. O menino adora o vento. Ser cabeça de vento para ele é um elogio: “O vento faz rodar o moinho de sal, seca as roupas do varal, e eu sinto aqui o meu coração que o vento traz com ele alguma surpresa, algum mistério, alguma mudança. É isso mesmo! Vento é movimento!” (p. 24).

A infância como vento... A escrita como vento está entre: entre a calmaria e o furacão. O vento nunca para de estar em movimento, ou seja, ele é o próprio movimento, ora mais lento, ora mais forte, às vezes avassalador e outras vezes apenas uma brisa. O vento não se deixa aprisionar; escapa o tempo todo, não se fixa em um território, por isso é desterritorialização. O vento faz delirar e, como delírio, ele sai do eixo, escapa ao controle.

- _ Professora, o que é encasquetar? (Bruna)
- _ O que vocês acham que é encasquetar? (Pesquisadora)
- _ Você não sabe? É pensar. (Jonathan)
- _ É quando você não sabe o que é alguma coisa. (Carolina)
- _ O que mais podemos pensar sobre a palavra encasquetar? (Pesquisadora)
- _ O menino não prestava atenção em nada que a mãe falava. (Natalia).
- _ Aqui, na sala, tem gente assim, que não presta atenção no que a tia diz. (Jonathan)
- _ É cabeça de vento. (Nathan)

Riso

(Conversas com as crianças)

Não existe uma forma determinada de encontro com as crianças, de viver uma infância, pois isso só é possível na experiência do encontro, e esse encontro deixa marcas diferentes no ser professor e ser pesquisador dependendo de como essas marcas da memória violentam o pensamento e provocam uma dupla captura que nos deslocam, de um lugar predeterminado do que é ser professor ou pesquisador para um lugar da experiência, do acontecimento, que é o lugar do inesperado, do imprevisível e do vivido. Aqui está o convite para viver essa experiência da exposição com uma infância potencializada no encontro com as crianças.

Referencias bibliográficas

- Alves, N. (2011). Sobre novos e velhos artefatos curriculares: Suas relações com docentes, discentes e muitos outros. En C. E. Ferraço (Org.), *Currículo e educação básica: Por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rovelle.
- Bedran, B. (2003). *Cabeça de vento*. Nova Fronteira.
- Bedran, B. (2011). *Uma história sem fim*. Nova Fronteira.
- Bogue, R. (2011). Por uma teoria deleuziana da fabulação. En A. C. Amorim, D. Marques & S. O. Dias (Orgs.), *Conexões: Deleuze, vida, fabulação e....* De Petrus.
- Certeau, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano: Vol. 1. Artes de fazer*. Vozes.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Editora 34.
- Deleuze, G. (1995). A imanência: Uma vida... *Philosophie*, 48, 3–7.
- Deleuze, G. (1997). *Crítica e clínica*. Editora 34.
- Deleuze, G. (2003). *Proust e os signos* (2.^a ed., A. C. Piquet & R. Machado, Trans.). Forense Universitária.
- Deleuze, G. (2006). *Diferença e repetição* (2.^a ed., L. Orlandi & R. Machado, Trans.). Graal.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (1998). *Diálogos*. Escuta.
- Espinosa, B. (2009). *Ética* (T. T. da Silva, Trad.). Autêntica.

- Ferraço, C. E. (2003). Eu caçador de mim. En R. L. Garcia (Org.), *Método: Pesquisa com o cotidiano*. DP&A.
- Ferraço, C. E. (Org.). (2011). *Currículo e educação básica: Por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rovelte.
- Foucault, M. (1983). A escrita de si. En M. Foucault, *O que é um autor?* Passagens.
- Foucault, M. (2006). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. En M. Foucault, *Ética, sexualidade, política*. Forense Universitária.
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. Forense Universitária.
- Foucault, M. (2010). *Hermenêutica do sujeito*. Martins Fontes.
- Gody, A. (2011). Uma escrita para um combate incerto. En A. C. Amorim, D. Marques & S. O. Dias (Orgs.), *Conexões: Deleuze, vida, fabulação e...* De Petrus.
- Kohan, W. O. (2003). *Infância: Entre educação e filosofia*. Autêntica.
- Kohan, W. O. (2007). Imagens da infância. En D. Lins (Org.), *Nietzsche/Deleuze: Imagem, literatura e educação*. Forense Universitária.
- Kohan, W. O. (2021). Atrever-se a uma escrita infantil: A infância como abrigo e refúgio. *child.philo*, 17. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021> (verificar DOI o URL específico del artículo)
- Larrosa, J. (2004a). *Linguagem e educação depois de Babel*. Autêntica.
- Larrosa, J. (2004b). *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Autêntica.
- Rolnik, S. (1993). Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético-estético-política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*, 1(2), 241–251.

Fecha de recepción: 11-9-2025

Fecha de aceptación: 27-4-2026



‘Prácticasteorias’ audiovisuais como ‘saberesfazeres’. Nas redes educativas

‘Prácticasteorías’ audiovisuales como ‘sabereshaceres’ en las redes educativas
Audiovisual ‘Practicalstheories’ as ‘Knowledgesskills’ in Educational Networks

AGUEDA OVELHA, Izadora¹, PETRY CERDEIRA, Maristela², RODRIGUES DA CONCEIÇÃO, Rafaela³, GUIMARÃES TEIXEIRA, Roberta⁴ y DOS SANTOS MALHEIROS GREGÓRIO, Talita⁵

Agueda Ovelha, I., Petry Cerdeira, M., Rodrigues da Conceição, R., Guimarães Teixeira, R. y Dos Santos Malheiros Gregório, T. (2026). Prácticasteorias’ audiovisuais como ‘saberesfazeres’. Nas redes educativas. *RELAPAE*, (24), pp. 147-160.

Resumo

Este artigo foi ‘*ouvidosentidopensado*’ a partir da interação de professoras da Educação Básica, pesquisadoras implicadas nos estudos com os cotidianos, campo do saber desenvolvido pelo intelectual francês Michel de Certeau e, no contexto brasileiro, pensado inicialmente pela pesquisadora Nilda Alves. Esta reflexão tem por interesse entender as criações com o audiovisual como ‘*saberesfazeres*’ nos múltiplos ‘*espaçostempos*’ das redes educativas, transformando-o em artefato curricular capaz de ‘*verouvirsentipensar*’ as possibilidades ‘*dentrofora*’ das salas de aula. Para isso, consideramos a linguagem audiovisual como uma ‘*prácticateoria*’ fundamental no engajamento de estudantes e docentes, que transcende os limites físicos das escolas, quando esta, por sua vez, se entrelaça às múltiplas redes educativas para criar ‘*saberesfazeres*’ outros.

Palavras-chave: Audiovisual; Cotidianos escolares; Redes educativas; Criações curriculares; Currículos cotidianos.

Resumen

Este artículo fue ‘*escuchadosentidopensado*’ bajo la interacción de profesoras de Educación Básica, investigadoras involucradas en estudios sobre la vida cotidiana, campo del saber desarrollado por el intelectual francés Michel de Certeau y, en el contexto brasileño, concebido inicialmente por la investigadora Nilda Alves. Esta reflexión tiene como objetivo comprender las creaciones audiovisuales como ‘*sabereshaceres*’ en los múltiples ‘*espaciostiempos*’ de las redes educativas, transformándolas en artefactos curriculares capaces de ‘*verescucharsentirpensar*’ las posibilidades ‘*dentrofuera*’ de las aulas. Para ello, consideramos el lenguaje audiovisual como una ‘*prácticateoría*’ fundamental en el compromiso de estudiantes y docentes, que trasciende los límites físicos de las escuelas, cuando esta, a su vez, se entrelaza con las múltiples redes educativas para crear otros ‘*sabereshaceres*’.

Palabras clave: Audiovisual; Cotidianos escolares; Redes educativas; Creaciones curriculares; Currículos cotidianos.

Abstract

This article was ‘heard, felt, thought’ from the interaction of Basic Education teachers and researchers, involved in the studies of Michel de Certeau’s concept of everyday life and thought of in the Brazilian context by the researcher Nilda Alves. Her interest is to understand audiovisual creations as ‘know-how’ in the multiple ‘spaces-times’ of educational networks, transforming it into a curricular artifact capable of ‘seeing/hearing/thinking’ the possibilities ‘outside’ the classroom. To this end, in this text we consider audiovisual language as a fundamental ‘practice-theory’.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / izadoraagueda@yahoo.com.br / <https://orcid.org/0000-0003-4029-2207>

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / maristelacerdeira@gmail.com.br / <https://orcid.org/0000-0002-1588-0149>

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / prof.rafaelardrigues@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-2905-6043>

⁴ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / robegui@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8836-1764>

⁵ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / atamalheiros@yahoo.com.br / <https://orcid.org/0000-0001-9672-1862>

in the engagement of students and teachers that transcends the physical limits of schools when they intertwine in the multiple educational networks to create other 'know-how'.

Keywords: Audiovisual; Everyday school life; Educational networks; Curricular creations; Everyday curricula.

Audiovisualizar com os cotidianos escolares

No grupo de pesquisa do qual somos integrantes, pesquisamos os estudos com os cotidianos no campo da educação. Nos estudos que desenvolvemos, atuamos em diferentes áreas, como pesquisadoras que têm em suas pesquisas o interesse acerca das experiências vividas nas tantas redes educativas que formamos e que nos formam. A partir dessas redes educativas, em seus múltiplos '*espaçostempos*', buscamos compreender os processos nos quais professores e estudantes criam artefatos curriculares, fazendo-se valer de artefatos culturais e tecnológicos que permeiam os cotidianos dos tantos '*dentrofora*' das escolas. Vale frisar, aqui, que, há muito, nos estudos com os cotidianos, agrupamos palavras e invertemos, por vezes, sua ordem, colocando-as entre aspas simples e em itálico para marcar as contradições que a Modernidade nos instaura, fragmentando os sentidos. Consideramos que as dicotomias limitam o desenvolvimento das pesquisas que desenvolvemos. Essas palavras, por vezes, aparecem invertidas em relação ao modo como são ditas para mostrar a multiplicidade dos cotidianos com os quais vivemos, nos formamos e pesquisamos.

Nessa perspectiva, Tim Ingold (2022, p. 185) nos ajuda, justamente, a pensar acerca dessa retidão imposta pela Modernidade e suas implicações nas ciências letradas e em nossas ações quando sublinha que

De fato, a linha reta emergiu como um ícone virtual da Modernidade, um sinal da projeção racional e proposital sobre as vicissitudes do mundo natural. A dialética do pensamento moderno, que incessantemente cria dicotomias, associou, num momento ou outro, retidão com a mente contra a matéria, com pensamento racional contra a percepção sensorial, com intelecto contra a intuição, com ciência contra o conhecimento tradicional, com macho contra a fêmea, com civilização contra o que é primitivo e, num nível mais geral, com a cultura contra a natureza. Não é difícil encontrar exemplos de cada uma dessas associações.

Um movimento pertinente que fricciona essa linearidade é a ideia de confluência, na perspectiva de Nêgo Bispo, uma vez que, segundo o quilombola, “um rio não deixa de ser rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece” (Santos, 2023, p. 15). Dessa maneira, passamos a confluir, criando '*saberesfazer*' pedagógicos e '*prácticateorias*' no enredamento de nossas redes educativas. Entendemos, portanto, que

[...] são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar, teorias – as redes educativas com que estamos trabalhando são assim enunciadas [...]: a da formação acadêmico-escolar; a das ações pedagógicas cotidianas; a das políticas de governo; a das ações coletivas dos movimentos sociais; a da de criação e “uso” das artes; a das pesquisas em educação; a de produção e ‘usos’ de mídias; a das vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas (Alves, 2019, p. 115).

A pesquisadora Nilda Alves (2019) evoca a partir da ideia de redes educativas o fato do movimento de tecer '*conhecimentossignificações*' cotidianos, uma vez que o conhecimento deve estar atrelado a algum significado, traduzindo-se em artefatos culturais. Dito de outra maneira, é correto assinalar que tudo aquilo que vivenciamos corriqueiramente no dia a dia e que faz sentido de alguma forma ao existir (conversas com vizinhos, rede social, escutar música, dançar, passear) está atrelado a uma diversidade de redes educativas (seja de amigos, (des)conhecidos em redes sociais, na família, das ruas, nas escolas etc.) que formamos e que nos formam constantemente.

Para entendermos as articulações e as marcas que carregamos pelas diversas relações com muitos outros '*praticantespensantes*' (Oliveira, 2012) dos cotidianos, Alves (2019, p. 115) nos atenta para esses '*espaçostempos*' de “reprodução, transmissão e criação de '*prácticateorias*' que se articulam permanentemente”, as quais ela denomina de “redes educativas”. Ao se inter-relacionar umas às outras, por vezes com intensidades diversas, essas redes que nos formam e que ajudamos a formar criam práticas e formas de pensamentos – teorias – indispensáveis ao viver cotidiano e ao currículo.

Assim, os artefatos curriculares criados por meio dos artefatos culturais e tecnológicos de nossas redes educativas (a produção de um vídeo, por exemplo) permeiam as vivências, transformando-se em criações singulares, algo único que proporciona sentido ao que vivemos, seja dentro ou fora, ou melhor, '*dentrofora*' das escolas. Essas são táticas (Certeau, 2014) utilizadas para o desenvolvimento de '*conhecimentossignificações*' nas redes educativas em que atuamos, já que

Habitar, circular, falar, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos (Certeau, 2014, p. 97-98).

Nesse caminho das táticas desenvolvidas por nós pesquisadoras com os cotidianos, articulamos com os *‘praticantespensantes’* das nossas pesquisas movimentos necessários para criarmos o que nos propomos. Assim, tecidas pela ética, estética, política e poética, ao *‘verouvirsentirpensar’* o mundo, partimos do pressuposto de ir além do já sabido, criando nossos personagens conceituais (Deleuze e Guattari, 2010), além de narrar a vida, *‘audiovisualizar’* e literaturizar a ciência (Alves, 2019). Esse último movimento mencionado, é o eixo que nos é mais caro uma vez que

Trata-se de reconhecer a potência do audiovisual enquanto consumo inventivo, mas também como produção autoral realizada pelas pessoas comuns, entre elas os professores e os estudantes. Audiovisualizar a ciência (e as aulas e as comunicações em eventos científicos e as publicações acadêmicas etc.) é assumir um compromisso com a quebra da hegemonia da escrita e da fala, produzindo outras estéticas de pesquisa (Nolasco-Silva *et al.*, 2021, p.22).

Destacamos o papel das nossas redes educativas na produção dos corpos afrontosos, propondo, por meio da ficção, audiovisualizar a ciência para fazer circular as nossas pesquisas. Tal movimento – desdobrado de tantos outros presentes na obra de Nilda Alves (2019) – alarga as possibilidades de escrita e de fabulação do próprio *‘praticantepensante’* da pesquisa, “estimulado a usar seu corpo como tela, como veículo de passagem das narrativas e das *‘prácticasteorias’* dos interlocutores, corporizando a ciência para dela fazer uma obra de arte” (Nolasco *et al.*, 2020).

Junto aos artefatos culturais, dados pelas vivências das pessoas em *‘espaçostempos’* outros, o audiovisual, segundo Nolasco e Reis (2021 p. 5), ficcionaliza a vida. Essa ficção é dada “não por acreditar que fazemos pesquisa através de um processo que produz mentiras – ou um ciclo eterno de relativizações –, mas por entendermos que o estabelecimento de verdades (por meio da ciência) será sempre uma aposta arbitrária e temporária” (Nolasco *et al.*, 2021 p. 5). Justamente por isso, ficcionalizar a ciência, ou literaturizar, narrando e audiovisualizando a vida (Alves, 2019), “nos serve como tática para a circulação dos *‘saberesfazeres’* científicos, para além das salas da aula e da Academia” (Nolasco-Silva *et al.*, 2021, p. 5). Trata-se, sobretudo, de um campo legítimo de pesquisa que nos leva a outras possibilidades curriculares dentro dos estudos científicos através de “experimentações de linguagens outras que oportunizem modos variados de fazer e de circular investigações – em especial, a partir da produção audiovisual, valendo-nos do seu devir – as audiovisualidades” (Nolasco-Silva *et al.*, 2021, p. 5).

Ao pesquisarmos com os cotidianos, nos tantos *‘dentrofora’* e a partir de suas múltiplas redes educativas, fazemo-nos valer das conversas como metodologia das nossas pesquisas, uma vez que “[...] as conversas são situações que insurgem nas redes de relações que estabelecemos com as pessoas em nosso dia a dia, sujeitas às indeterminações e aos acasos que fazem das nossas vidas uma permanente abertura diante do imprevisto” (Alves e Ferraço, 2018, p. 42). Em grande medida, as conversas nos oportunizam perceber como o que é *‘aprendidoensinado’* é influenciado pelos currículos *‘praticadospensados’*, responsáveis por criar significados únicos para e com as nossas realidades.

Para este artigo, temos como objetivo refletir acerca da importância das criações com o audiovisual nas aulas. Entendemos essas criações como *‘saberesfazeres’* múltiplos nos *‘espaçostempos’* das redes educativas que formamos, destacando como, ao transformar esses *‘saberesfazeres’* em artefatos curriculares acabamos por vislumbrar novas possibilidades nos *‘dentrofora’* das salas de aula. Para nós, essa transformação é fundamental no engajamento dos estudantes e docentes, transcendendo os limites físicos das escolas e entrelaçando *‘saberesfazeres’* outros.

Abertura à multiplicidade dos modos de ‘*verouvirsentirpensar*’

Independente da tela que ‘ *vemosouvimospensamossentimos*’, podemos dizer que somos afetados de alguma forma por esta tecnologia. Na vida, porém, as imagens e os sons cotidianos ganham sua notoriedade mediante à peculiaridade de momentos específicos. Há tempos presenciamos uma “abertura aos sentidos que nos ligam aos sons, imagens, narrativas, sabores, os cheiros, ao tato, ao contato direto com as coisas, algo propicia na verdade, uma abertura à multiplicidade de modos de ‘*verouvirsentirpensar*’” (Alves *et al.*, 2020, p. 237). Dessa forma, não somente os ruídos, sussurros e silêncios, mas todos os sentidos ficaram mais perceptíveis, transformando a maneira do existir que passa a compreender que sentimos com todo o corpo. Como destacado pelo pensador finlandês Juhani Pallasmaa,

[...] meu corpo me faz lembrar quem eu sou e onde me localizo no mundo. Meu corpo é o verdadeiro umbigo de meu mundo, não no sentido do ponto de vista da perspectiva central, mas como o próprio local de referência, memória, imaginação e integração (Pallasmaa, 2011, p.11).

Dessa forma, o corpo, as imagens e os sons se interligam como componentes essenciais para receber uma mensagem e, por meio dos sentidos, das escolhas, das histórias, das narrativas contadas por esses meios, passamos a nos conectar mediante formas outras de estar e pertencer ao mundo. Assim, o audiovisual nos oportuniza ponderar sobre como “as imagens remetem às narrativas e vice-versa, em processos e conexões permanentes” (Alves *et al.*, 2012, p.15). Logo, ler/escutar narrativas e/ou ‘ver’ uma imagem implica contar uma história. Por isso, para nós, o uso de imagens e sons em pesquisas com o cotidiano tem exigido, como necessidade epistemológica, a incorporação das narrativas sobre elas ou por elas impulsionadas, inclusive as dos próprios pesquisadores.

Os ‘*usos*’ (Certeau, 2014) que fazemos dos artefatos tecnológicos e formas de criações através dessas redes assumem um papel de suma importância nas interações entre as pessoas, uma vez que será exclusivamente possível existir nesses ‘*espaçostempos*’ por via dos diferentes recursos tecnológicos (*smartphone*, *notebook*, *tablet* e outros). Nesses movimentos da cibercultura, em espaços *online* ou de vivências outras, as audiovisualidades passam a nos atravessar via suas dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas, estreitando a comunicação, desencadeando sentidos, criando a partir do inesperado outras formas de fabular a existência e, ainda, propondo novas maneiras de ‘*verouvirsentirpensar*’ saberes locais em múltiplos ‘*espaçostempos*’ cotidianos. Essa é uma das maneiras que as artes, aqui enquanto audiovisual, rasgam as etiquetas e tomam seu lugar de direito para ‘*fazerpensar*’ criações curriculares ‘*dentrofora*’ das escolas.

As artes em sua totalidade de sentidos, inclusive as vistas através dos audiovisuais, que produzem ‘*conhecimentossignificações*’ diversos por abrangerem imagem, som, narrativa e entretenimento, tornam-se evento e artefato cultural que transpassam para artefato curricular. As audiovisualidades são, assim, “potências de atualização dos produtos audiovisuais, seja na recriação dessas produções por meio de bricolagens, de sátiras [...] que, inserem-se nos movimentos da Cibercultura, experimentando e propondo novos (e incessantes) modos de fazer e de circular imagens e sons.” (Nolasco-Silva e Reis, 2021, p. 4).

O audiovisual, em suas narrativas, envolve-nos em projetos que permitem experimentar e refletir sobre os processos que realizamos, incorporando diferentes modos de ‘*sentirpensar*’ (Alves, Caldas, Chagas e Mendonça, 2020, p. 232). Ao percorrer esse caminho, tecendo uma experiência de vida nas artes que se expressa como um modo alternativo de conhecimento curricular, articulando experiências no ‘*dentrofora*’ dos ‘*espaçostempos*’ escolares, tanto online quanto presenciais. Esse percurso rompe com a fragmentação disciplinar que, frequentemente, limita a criação curricular, oferecendo possibilidades de se ‘*fazerpensar*’ além das estruturas tradicionais. Ao nos conectarmos com os sentidos — visão, audição, tato, olfato, sabor, presença —, ampliamos a percepção e a interação com o mundo, promovendo uma abertura à multiplicidade de modos de ‘*verouvirsentirpensar*’ (Alves, Caldas, Chagas e Mendonça, 2020, p. 237).

As tecnologias de comunicação, bem como as audiovisualidades, buscam meios de fazer com que nos adaptemos às suas multiplicidades de sentidos, conduzindo-nos a escolher formas de conexão com os demais e com suas redes, criando possibilidades e vivências atemporais. Essas maneiras de ‘*verouvirsentirpensar*’ estão amontoadas na internet, sobretudo, em tempos de pandemia, onde vários canais foram criados para compartilhar momentos cotidianos dentro dos quatro cantos de casa.

Percebendo ‘saberesfazer’ audiovisuais com estudantes

Nas tantas multiplicidades de criações, invenções e experimentações que emergem nos cotidianos escolares, uma de nós, enquanto professora dos anos iniciais, vivenciou a descoberta de um estudante de oito anos durante uma das aulas de informática educativa em uma escola pública no Rio de Janeiro. A experiência citada pode ser tomada como disparador para o que Maturana problematiza enquanto linguagem do audiovisual:

A linguagem se constitui quando se incorpora ao viver, como modo de viver, este fluir em coordenações de conduta de coordenações de conduta que surgem na convivência como resultado dela — quer dizer, quando as coordenações de conduta são consensuais. Toda interação implica num encontro estrutural entre os que interagem, e todo encontro estrutural resulta num desencadilhamento ou num desencadeamento de mudanças estruturais entre os participantes do encontro. O resultado disto é que, cada vez que encontros recorrentes acontecem, ocorrem mudanças estruturais que seguem um curso contingente com o curso desses. Isto acontece conosco no viver cotidiano, de tal modo que, apesar de estarmos, como seres vivos, em contínua mudança estrutural espontânea e reativa, o curso de nossa mudança estrutural espontânea e reativa se faz de maneira contingente com a história de nossas interações (Maturana, 1998, p. 59-60).

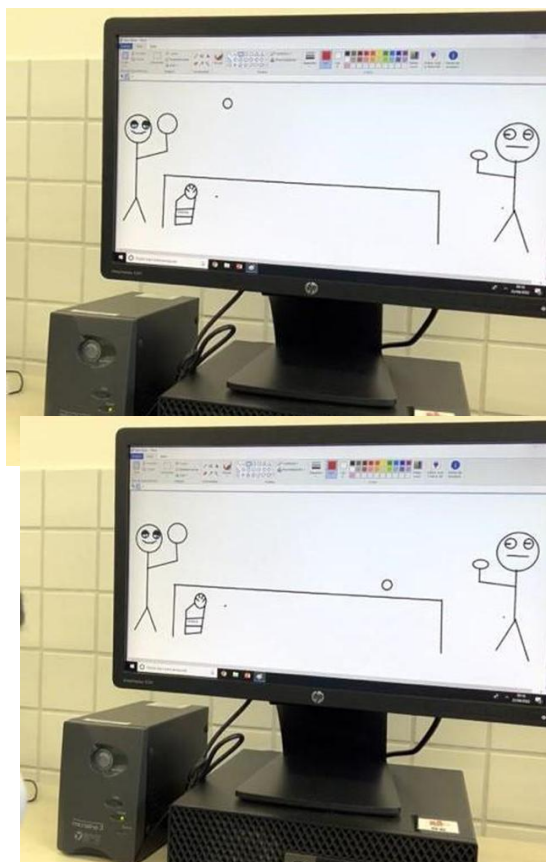
E, nesse viver cotidiano evocado por Maturana, passamos à experiência vivenciada, reconstituída a seguir para a construção de (novos) sentidos:

Certa vez, uma aula estava acontecendo e uma criança me chama, contente, para me mostrar sua descoberta. A famosa frase: Olha, professora, o que eu fiz!

Eu, inevitavelmente, corri para ver com tanta afobação. Quando vi, fiquei perplexa quando com o que ele havia criado. Ele, com sete anos, ainda aprendendo a ler, tinha uma destreza absurda com o mouse. “Meu pai conserta computador”, disse ele animado.

Ele havia criado uma animação a partir do fazer/ desfazer do paint, criando um movimento constante de uma bolinha. Conforme ele clicava rapidamente no desfazer e fazer, os objetos se moviam e a animação estava pronta. “Como magia”, ele disse!

Imagem 1: Foto tirada do celular da Professora



Fonte: https://youtu.be/qb0x7UP_lmY?si=u-FDHZitQMF2wZuL

Toda a cena se desdobrou em um diálogo vibrante, em que a surpresa e a alegria da descoberta se misturavam ao incentivo e à escuta atenta. Um dos meninos, com os olhos iluminados, revelou com entusiasmo que havia conseguido fazer a bolinha se mover de verdade, reconhecendo que sua criação se parecia com os desenhos de televisão. A professora, ao acolher sua invenção, destacou que aquele gesto era, na verdade, a criação de uma animação, enfatizando que experimentar, errar e tentar novamente abre espaço para que coisas novas e inesperadas possam surgir. O estudante e a professora, tomados pela alegria de criar algo inédito, puderam entender que o computador não se restringe ao jogar ou ao escrever, podendo assumir o lugar do imaginar, do inventar e do compartilhar pensamentos e sentimentos. Nesse instante, a experiência de um se tornou experiência de todos: as demais crianças que observavam curiosas, vibraram coletivamente pedindo que a cena fosse repetida.

Esse movimento revela como as criações curriculares se dão naquilo que toca, mobiliza e transforma (Larrosa, 2002). O entusiasmo que se espalhou pelo grupo mostra o que Dewey (2010) chama de continuidade da experiência, em que o aprendizado não se encerra em um instante, mas se prolonga em desejo e em abertura ao novo. O audiovisual, nesse contexto, deixa de ser apenas recurso pedagógico e se torna acontecimento (Deleuze; Guattari, 2011), espaço de invenção coletiva, de subjetivação e de currículo vivo.

Nesse desenrolar de circunstâncias e afetos, é notório reconhecer que alguns artefatos comuns aos nossos cotidianos produzem sentidos outros na vida que, em ampla escala, nos eleva a fazedores de conteúdos, editando, divulgando e circulando criações cotidianas que tanto fazem *'verouvirsentirpensar'* novas maneiras de *'fazersaber'* currículo. Isso é parte da potência das artes – dadas nos *'espaçostempos'* que, através de seus artefatos, percebem, nas entretelas da vida, atos curriculares. Ademais, "Significa [...] que compreendemos que esses *'espaçostempos'* são sempre de criação de *'conhecimentossignificações'* que mobilizam docentes e discentes em ações que podemos compreender em suas dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas (Alves *et al.*, 2022, p. 194).

Esse gesto do estudante, que pode ser aparentemente simples, manifesta uma forma de *'verouvirsentirpensar'*, na qual percepção, ação e reflexão se articulam de modo integrado. Ao analisar essa experiência à luz dos cotidianos escolares, percebemos que o audiovisual permite que estudantes e docentes construam *'saberesfazeres'* de maneira simultânea e interdependente, em contraste com a linearidade que caracteriza o currículo tradicional. Aqui, não se trata apenas de produzir um vídeo ou animação, mas de criar processos de pensamento, experimentação e significação, em que os resultados finais podem divergir do planejado.

Essa experiência reforça a importância de compreender o currículo como um espaço não linear, em que múltiplos *'conhecimentossignificações'* emergem das interações entre estudantes, docentes e tecnologias. Ao conectar teoria e prática, evidenciamos que as produções audiovisuais são instrumentos para investigar e articular aprendizagens, afetos e ética nas redes educativas, oferecendo caminhos para práticas inovadoras de ensino e pesquisa (Alves, 2019; Oliveira, 2012).

Dessa forma, a análise vai além da mera descrição do ato criativo, mostrando como o audiovisual atua como mediador de processos de subjetivação e criação coletiva, abrindo possibilidades para o desenvolvimento de currículos mais flexíveis, sensíveis e conectados à vida cotidiana dos estudantes. Trata-se, mais uma vez, de um potente tecer e criar de *'conhecimentossignificações'* nos *'espaçostempos'*. Uma *'prácticateoria'* que surge como tentativa de *'fazerpensar'* as lacunas deixadas por uma estrutura curricular em disciplinas que, por meio de suas relações com os cotidianos escolares, trazem uma nova roupagem, repleta de recursos tecnológicos.

Criação de narrativas visuais e coletivas como *'saberesfazeres'* na escola

Ao fazermos uso recorrente das tecnologias digitais como criação curricular e circulação dos *'conhecimentossignificações'* como necessidade (Caldas, 2015), observamos que os artefatos culturais mediados por tecnologias passaram a ser, com muito mais intensidade, os aliados de nossas práticas cotidianas a partir do período pandêmico. Aliás, as nossas relações pessoais e profissionais passaram a ser mediadas exclusivamente pelas tecnologias.

É a partir dos encontros com as tecnologias digitais que nós, docentes e discentes, assim como os demais *'praticantespensantes'* (Oliveira, 2012) dos cotidianos, nos colocamos a favor de outras poéticas, carregadas de novas formas de narrar e sentir a vida, de romper com a domesticação de *'corposmentes'* e de descentralização do conhecimento como poder e como apropriação. Por meio dessas nossas andanças pelas criações curriculares inéditas, passamos a nos dar conta do quanto as novas articulações curriculares mediadas pelas mídias digitais são surpreendentes, urgentes e necessárias nos *'espaçostempos'* escolares. Nolasco-Silva e Lo Bianco lembram que

Currículos, conforme compreendemos nas pesquisas nos/com os cotidianos, são espaçostempos de encontros entre diferenças, de reconhecimento e estranhamento, de escrituras sobrepostas, práticas negociadas, bricoladas e abertas à invenção, às contingências e às oportunidades. São atos coletivos, criados cotidianamente nas escolas, mesmo que em sua origem encontremos arbitrariedades políticas e teóricas e tentativas de controle. Currículos são declarações de intenções institucionais, produtos de políticas públicas e decisões administrativas. Mas são ainda derivações de corpos, mimeses de gestos, produção de desejos, inventividades e resistências daqueles que habitam os tempoespaços escolares, com suas presenças – físicas e virtuais –, ausências, temporalidades, astúcias, confrontos, enfim, com aquilo que não tem governo, nem nunca terá. (Nolasco-Silva e Lo Bianco, 2022, p. 50)

Portanto, entendendo o currículo como um grande emaranhado de redes de significação que insurgem com os movimentos da vida e das ações cotidianas – e que sempre estará aberto para as negociações, desejos, criações, mudanças e resistências –, começamos a pensar acerca de um devir currículo para além de sua estrutura disciplinar e não apenas formativo em seu sentido mais linear, mas experimentador de mundos, sabores e sensações que as sutilezas dos cotidianos nos oferecem.

A partir de tal consigna, vídeos começaram a ser criados com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, localizada em Pedra de Guaratiba, Zona Oeste da capital fluminense. A pedido das próprias crianças, passamos a registrar em fotografias as criações das aulas de artes. Esse movimento deu-se, principalmente, pelas emoções e pelos afetos compartilhados pelos alunos durante as aulas,

reforçando o que já havia sido destacado por Juhani Pallasmaa, ao afirmar que “ao experimentar a arte, ocorre um intercâmbio peculiar: eu empresto minhas emoções e associações ao espaço e o espaço me empresta sua aura, a qual incita e emancipa minhas percepções e pensamentos.” (Pallasmaa, 2011, p. 11).

Eles se encantavam ao ver-se projetados na sala. Na semana seguinte, ganhou destaque um momento no qual foram possíveis novas trocas, baseadas no (re)conhecimento, permitindo que todos os participantes estivessem abertos a novas experiências poéticas e estéticas, tecidas pelas tecnologias disponíveis naquele *‘espaçotempo’* escolar, ainda tão negligenciado pelo poder público.

A primeira criação audiovisual surgiu por acaso, a partir de uma pergunta corriqueira nas aulas de artes: a busca pelo lápis “cor de pele”. Mas, em um dia específico, essa questão soou de outra forma, convidando-nos a mergulhar nos estojos de lápis de cor e de canetinhas em busca de novas conversas e respostas. Naquele momento, o diálogo tomou um rumo inesperado, que desestabilizou uma naturalização presente nos ambientes escolares, abrindo um espaço onde a diversidade pode ser (re)conhecida.

Inicialmente confusas, as crianças começaram a se olhar e a questionar a validade da expressão “lápis cor de pele” como algo universal e único. Um menino levantou um lápis rosa claro e afirmou ser esse o determinado lápis que representaria as nossas cores, mas foi prontamente contestado por alguns colegas que não se viam representados naquela tonalidade. O sorriso coletivo se misturou à curiosidade e ao entusiasmo de transformarem os seus desenhos em algo que se aproximasse de suas singularidades e subjetividades. Segundo Alves (2019), os artefatos curriculares criados a partir de artefatos culturais e tecnológicos dos cotidianos escolares são expressões de *‘saberes-fazer’* das múltiplas redes educativas. E foi assim que, a partir de um simples objeto dos cotidianos escolares – o lápis de cor – uma escuta sensível, os afetos e as narrativas se apresentaram como potência coletiva e quebra de uma hegemonia estética e social que definia o que é “normal” ou “padrão”. Ao se depararem com novas cores para se representarem, os estudantes criaram imagens que desafiaram os olhares e sentidos dominantes, desenhando novas possibilidades de existir ética, estética, política e poeticamente.

Imagem 2: Print de tela do Youtube



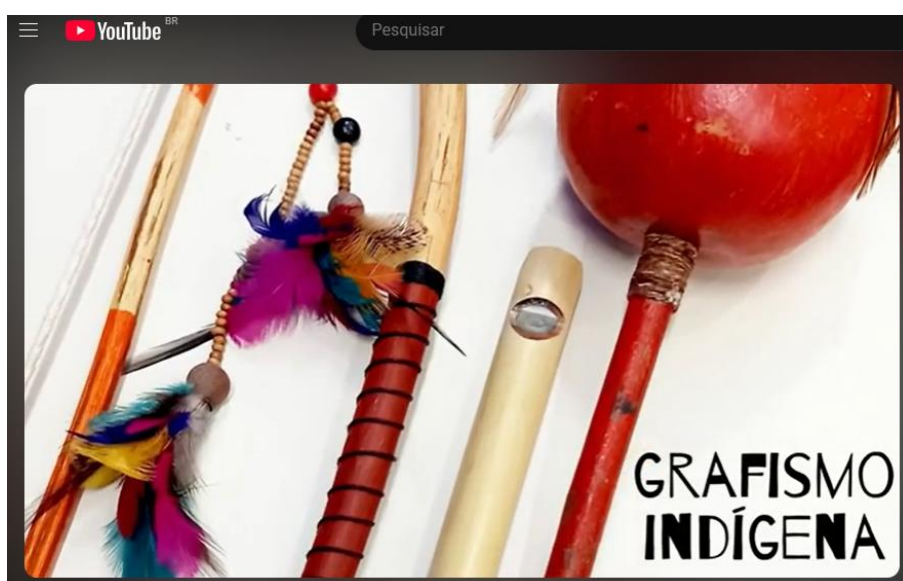


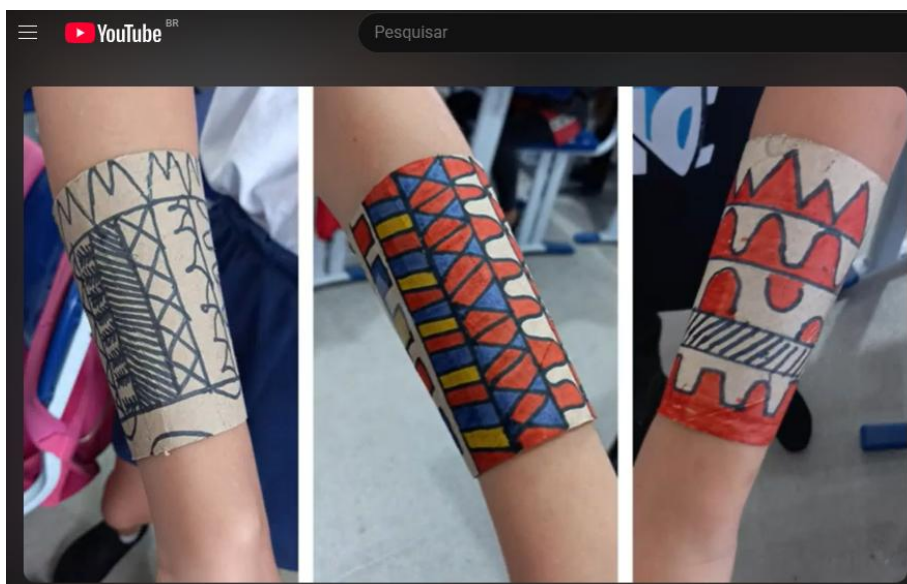
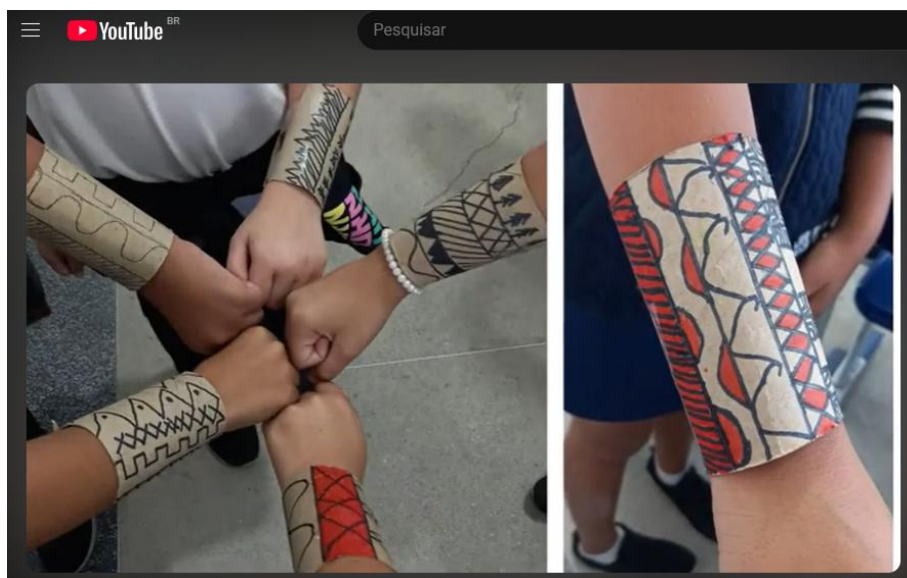
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=FzfbUoslAXI>

Aquele instante, nascido de uma pergunta aparentemente simples, revelou a força que existe nos pequenos gestos do cotidiano escolar. O diálogo sobre o lápis de cor desdobrou-se em reflexão coletiva sobre identidade, diversidade e reconhecimento, mostrando como a curiosidade das crianças pode abrir caminhos para o novo. Foi nesse espaço de escuta e de criação compartilhada que compreendemos como o currículo se faz vivo, inventado no encontro e como as tecnologias, que mesmo em suas formas mais simples podem potencializar essas descobertas, uma vez que “o trabalho criativo exige uma identificação corporal e mental, empatia e compaixão” (Pallasmaa, 2011, p. 12).

Também com materiais usuais de desenhos e um objeto simples e reutilizável que encontramos facilmente em nossas casas – o rolinho de papel higiênico –, criamos, juntamente, professora e estudantes, o nosso segundo produto audiovisual que também tinha como tema principal a diversidade e a diferença de nossas origens, raças, cores e etnias. Apropriamo-nos, estética, ética e poeticamente, de alguns grafismos indígenas para compor uma criação cheia de referências culturais, sociais, artísticas e sonoras.

Imagem 3: Print de tela do Youtube





Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3L5qPJHxhLo>

Durante esse processo, as crianças mergulharam em uma experimentação intensa, deixando-se atravessar por cores, formas e texturas, inventando gestos e narrativas que faziam dos rolinhos matéria para mundos possíveis. O espaço da sala transformava-se em cena viva, no qual docentes e discentes se entrelaçaram em conversas abertas, em perguntas que deslizavam para novas perguntas e em ideias que não buscavam síntese, mas se afirmavam no encontro, reforçando o quanto “isso muda tudo no currículo [...]”. Mudam as perguntas e mudam as respostas. Muda o problema” (Tadeu, 2005, p. 54).

Nesse movimento, o audiovisual revelou-se como um território de experimentação estética e subjetiva — um espaço onde identidades e culturas não são fixadas, mas postas em trânsito e sempre abertas ao devir (Deleuze; Guattari, 2011). Mais do que um recurso pedagógico, tornou-se acontecimento: potência de criar narrativas plurais, de afirmar diferenças, de inventar sentidos que escapam ao previsível.

Assim, a partir de materiais simples, engendramos pertencimento e colaboração, mostrando que o currículo não pode ser reduzido a um compilado de conteúdos, mas deve ser entendido como um tecido vivo de experiências (Dewey, 2010), como uma obra inacabada que se reinventa na coletividade. Um currículo que se abre à dimensão ética, estética e poética da vida, onde cada gesto e cada voz passa a participar da construção de um comum sensível.

É certo que “a imagem nunca é uma realidade simples” e que “não é uma exclusividade do visível” (Rancière, 2012, p. 14-16), assim como as criações audiovisuais. Elas estão aqui – e nas salas de aulas – como um respiro e uma

subversão em meio à crença nas palavras escritas como única fonte de verdade e única forma de criação de *'conhecimentossignificações'*. Elas fissuram a hegemonia dos textos e da ortografia, das normas e das lógicas, problematizam as relações entre poder e saber, abrindo brechas para dialogar como todos os nossos sentidos, sentimentos e imaginação. Criações como partidas e chegadas a territórios não capturáveis pelas palavras. Como presença sensível no emaranhado de nossas redes educativas, passível de inúmeras afetações e narrativas.

As redes, esse emaranhado de circulação de *'saberesfazer'*, nos levam a buscar compreender os múltiplos *'espaçostempos'* nos quais estamos inseridos e que formamos e nos formam constantemente. Essa perspectiva fortalece a ideia de que pesquisar com os cotidianos é também mergulhar em nossas próprias experiências, em nossas implicações e em como nos constituímos nas/das/com as redes que nos atravessam. Esses *'espaçostempos'* se tornam territórios de narrativas, de formação, de criação e de encontro, nos quais professores, estudantes e comunidades produzem sentidos, saberes e modos de existir. Compreendemos que seguir pesquisando/pensando junto com os estudantes é também continuar escutando — as imagens, as falas, os gestos, os silêncios — e permitir que os movimentos das redes que, ao se entrelaçarem com o *'dentrofora'* das escolas, nos desafiam a pensar/conversar/repensar o que é *'aprenderensinar'* e compartilhar no mundo contemporâneo.

Ao caminhar pelas redes educativas a partir das dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas dos cotidianos, percebemos que a formação não se restringe aos espaços formais. Ela ocorre nas brechas, nos afetos, nas tensões e nas invenções, pulsando no *'entre'*. Essas dimensões se revelam como gestos de atenção ao que escapa, ao que se comunica e ao que se cria nas práticas de *'aprenderensinaraprender'* em rede, conectando experiências, sentidos e saberes que não cabem em estruturas lineares e rigidamente planejadas.

Dessa forma, as produções audiovisuais com estudantes que apresentamos neste artigo — do lápis cor de pele aos rolinhos de papel higiênico — podem ser compreendidas como exemplos de como os *'saberesfazer'* circulam, se entrelaçam e se reinventam, abrindo possibilidades para um currículo em devir, sensível aos múltiplos *'espaçostempos'* e às singularidades de cada corpo, gesto e criação.

Para continuar audiovisualizando...

O uso de artefatos tecnológicos nas nossas práticas pedagógicas tem nos possibilitado refletir sobre a sua importância nas criações curriculares cotidianas. Dentre tantas coisas, o que mais nos fascina no trabalho com o audiovisual nos *'espaçostempos'* escolares e nas pesquisas com os cotidianos é poder criar processos de subjetivação nos quais os resultados são muitos e encantadoramente diversos, ultrapassando, por vezes, as expectativas do que havíamos planejados inicialmente.

'Vemosouvimosentimospensamos' constantemente as múltiplas formas de criação com os artefatos culturais e tecnológicos presentes em nossas redes educativas. Assim, articulamos questões que atravessam o *'fazerpensar'* nos tantos *'dentrofora'* das escolas, com seus diferentes *'conhecimentossignificações'* desenvolvidos nas redes educativas que formamos e nas quais também nos formamos. Nesse sentido, acreditamos que “só é possível analisar e começar a entender os cotidianos escolares em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro” (Alves; Oliveira, 2008, p. 20). Afinal, é a conexão que temos com os outros *'praticantespensantes'* das redes que nos permite circular *'conhecimentossignificações'*.

Depois da pandemia de Covid-19, novos hábitos foram criados, novas formas de *'aprenderfazeraprender'* foram vivenciadas e as tecnologias de comunicação passaram a atravessar as relações e conversas, ressignificando o modo como nos relacionamos com o outro e com o mundo. Acreditamos em um movimento que abre caminhos para um *'criarpesquisar'* múltiplo, diferente, que escapa às estruturas usuais e possibilita outros modos de *'sentirpensarescrever'* em nossas pesquisas. Tal possibilidade nos chama a atenção porque acreditamos em currículos tecidos por linhas não lineares, que não precisam desembocar em um único produto. Aliás, o que mais nos fascina no trabalho com o audiovisual, nos *'espaçostempos'* escolares e nas pesquisas com os cotidianos, é justamente o contrário disso: poder criar processos de subjetivação em que os resultados não necessariamente coincidem com o que foi planejado no início.

Nesse fluxo de criações, reafirmamos que o audiovisual, mais do que uma técnica ou ferramenta, é um gesto político e poético que desloca o olhar sobre o currículo e sobre a própria escola. Ele nos convoca a valorizar as vozes das crianças, seus modos singulares de experimentar o mundo e de narrar suas histórias. Ao transformar pequenos

gestos em produções sensíveis, o audiovisual não apenas registra, mas também cria realidades, revelando a potência das escolas como espaços de invenção, resistência e esperança.

Referencias bibliográficas

Alves, N. (2019). Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam. En N. Alves, *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: Memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje* (pp. 115–134). Cortez.

Alves, N., Caldas, A. N., & Romanholli, L. T. (2022). Pensar as escolas como ‘espaçotempos’ nos quais se desenvolvem ações com as dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas: Redes educativas e processos curriculares cotidianos, na beleza e com a razão. En J. M. Carvalho, S. K. da Silva, & T. M. Z. G. F. Delboni (Orgs.), *Currículos e artistagens: Política, ética e estética para uma educação inventiva* (pp. 194–205). CRV.

Alves, N., Caldas, A. N., Chagas, C., & Mendonça, R. (2020). Imagens, sons e narrativas: Criar conhecimentos e formar docentes. *Educação em Foco*, 25(2), 223–246. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/30438>

Alves, N., Lima, J. da S., Conceição, R. R., & Gregorio, T. M. (2021). Só as artes nos salvam!!!! – As tantas crianças que há em nós. *Revista Digital do LAV*, 14(2), 158–172.

Alves, N., Chagas, C., & Mendonça, R. (2019). Usar filmes para fazer surgir modos de atuar nos currículos: Migrações e cotidianos escolares. En I. B. Oliveira, M. L. Sússekind, & L. Peixoto (Orgs.), *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: Questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. CRV.

Alves, N., & Dos Reis, L. R. (2019). Currículos e imagens e sons e cheiros e movimentos. *Periferia*, 11(4), 9–17. <https://doi.org/10.12957/periferia.2019.47512>

Caldas, A. da C. B. N. (2015). *Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: Os necessários contatos entre os “praticantespensantes” de currículos* [Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. UERJ/ProPEd.

Certeau, M. de. (2014). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Vozes.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 1). Editora 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *O que é a filosofia?* (3. ed., B. Prado Jr. & A. A. Muñoz, Trans.). Editora 34.

Dewey, J. (2010). *Democracia e educação* (4. ed., G. Rangel & A. Teixeira, Trans.). Nacional.

Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo* (2. ed.). Companhia das Letras.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20–28.

Malheiros, T. dos S. (2023). *Poéticas com os cotidianos: Artes como criações curriculares, estética da vida, ética e política visual* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro].

Maturana, H. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Editora UFMG.

Mendonça, R. H., Santos, J. R. dos, Toja, N., & Morais, M. (2020). “Cineconversas” e fabulações curriculantes: O uso de filmes e a potência das conversas como metodologia de pesquisa em educação. *e-Curriculum*, 18(4), 1623–1644.

Nolasco-Silva, L., & Lo Bianco, V. (2022). *Os isolados e os aglomerados da cibercultura: Ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online*. Devires.

Nolasco-Silva, L., & Reis, V. (2021). Currículos fabulados, gênero encenado e a audiovisualização da ciência. En *Anais Eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero* 12.

Oliveira, I. B. (2012). Currículos e pesquisas com os cotidianos: O caráter emancipatório dos currículos 'pensadospraticados' pelos 'praticantespensantes' dos cotidianos das escolas. En C. E. Ferraço & J. M. Carvalho (Orgs.), *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades* (pp. 47–70). DP et Alli.

Pallasmaa, J. (2011). *Os olhos da pele: A arquitetura e os sentidos*. Bookman.

Rancière, J. (2012). *O destino das imagens*. Contraponto.

Santos, A. B. dos. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora & PISEAGRAMA.

Silva, T. T. da. (2002). A arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze. *Educação & Realidade*, 27(2), 47–57.

Fecha de recepción: 15-9-2025

Fecha de aceptación: 1-6-2026



Narrativas e linguagens e as artes de fazer as pesquisas com os cotidianos

Narrativas y lenguajes y las artes de hacer investigaciones con los cotidianos

Narratives And Languages and the Arts of Doing Research with Everyday Lives

TOJA, Noale¹, LEÃO TEIXEIRA, Eneida², CAVALCANTI MELLO, Fernanda³, MARINS ARAÚJO, Tamires⁴ y LOBO, Thamy⁵

Toja, N., Leão Teixeira, E., Cavalcanti Mello, F., Marins Araújo, T. y Lobo, T. (2026). Narrativas e linguagens e as artes de fazer as pesquisas com os cotidianos. *RELAPAE*, (24), pp. 161-175.

Resumo

A partir das vivências de cinco pesquisadoras da linha nos/dos/com os cotidianos com artefatos tecnoculturais variados de linguagens artísticas distintas, como livros, podcasts, fotografias e filmes, o artigo destaca a importância dos usos desses artefatos nos tantos *'dentrofora'* das escolas e academia, seja como artefatos curriculares, ou de "circulação científica". Em suas narrativas, as pesquisadoras destacam a potência desses artefatos nas pesquisas com os cotidianos em suas dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas. Enfatizam, também, a forma como os seus usos envolvem estudantes e professores, desde a sua concepção à sua finalização, despertando afetos e mobilizando todos os sentidos. Trazem, ainda, a reflexão sobre a formação de professores, contando experiências vividas na pandemia de Covid-19, quando iniciou o podcast do grupo de pesquisa, e em oficinas de audiovisual. Os relatos igualmente reforçam a importância da "circulação científica", como um dos movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos. Por meio dela, é possível estabelecer conversas com outros *'praticantespensantes'*, para além dos nossos pares. Nesse sentido, os artefatos tecnoculturais possibilitam uma aproximação de nossas pesquisas com outros grupos e pessoas, criando espaço a conversas científicas outras, seja nos eventos em que participamos, seja nas mídias sociais, seja nas salas de aula.

Palavras-Chave: Artefatos tecnoculturais, podcast, filme, fotografia, circulação científica, conversas.

Resumen

A partir de las vivencias de cinco investigadoras de la línea *en/de/con* los cotidianos, con diversos artefactos tecnoculturales de distintas lenguajes artísticas —como libros, pódcasts, fotografías y películas—, el artículo destaca la importancia de los usos de esos artefactos en los tantos "dentrofuera" de las escuelas y de la academia, ya sea como artefactos curriculares o de "circulación científica". En sus narrativas, las investigadoras subrayan la potencia de estos artefactos en las investigaciones con los cotidianos en sus dimensiones éticas, estéticas, políticas y poéticas. Enfatizan también la manera en que sus usos involucran a estudiantes y docentes, desde su concepción hasta su finalización, despertando afectos y movilizando todos los sentidos.

Asimismo, aportan reflexiones sobre la formación docente, relatando experiencias vividas durante la pandemia de Covid-19, cuando se inició el pódcast del grupo de investigación, y en talleres de producción audiovisual. Los relatos refuerzan igualmente la importancia de la "circulación científica" como uno de los movimientos necesarios en las investigaciones con los cotidianos. A través de ella, es posible establecer conversaciones con otros *practicantespensantes*, más allá de nuestros pares. En este sentido, los artefactos tecnoculturales permiten aproximar

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / ffpuerj.noaletoja@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-1207-2795>

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / eneidalt@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0005-2194-0469>

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / fernandamelloffpuerj@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1593-1329>

⁴ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / tamimaraújo32@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0005-4758-5725>

⁵ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil / thamy.wolf@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2606-9642>

nuestras investigaciones a otros grupos y personas, creando espacio para otras conversaciones científicas, ya sea en los eventos en los que participamos, en las redes sociales o en las aulas.

Palabras clave: Artefactos tecnoculturales, podcast, cine, fotografía, circulación científica, conversaciones.

Abstract

Based on the experiences of five researchers from the line in/from/with daily life, using varied technocultural artifacts from distinct artistic languages, such as books, podcasts, photographs, and films, the article highlights the importance of using these artifacts in the many *'inoutside'* spaces of schools and academia, whether as curricular artifacts or for "scientific dissemination." In their narratives, the researchers emphasize the power of these artifacts in research with daily life in its ethical, aesthetic, political, and poetic dimensions. They also emphasize how their use involves students and teachers, from conception to finalization, awakening emotions and mobilizing all senses. Furthermore, they bring reflections on teacher training, recounting experiences lived during the Covid-19 pandemic, when the research group's podcast began, and in audiovisual workshops. The reports also reinforce the importance of "scientific dissemination" as one of the necessary movements in research with daily life. Through it, it is possible to establish conversations with other *'practitionersthinking,'* beyond our peers. In this sense, technocultural artifacts enable our research to connect with other groups and people, creating space for other scientific conversations, whether at events we participate in, on social media, or in classrooms.

Keywords: Technocultural artifacts, podcast, film, photography, scientific dissemination, conversations.

Introdução

No presente artigo, apresentamos as narrativas de experiências vividas por cinco pesquisadoras da linha nos/dos/com os cotidianos, *‘praticantespensantes’* (Oliveira, 2012) de *‘espaçostempos’* distintos, mas com uma proposta em comum – compreender a potência dos usos (Certeau, 1994) dos artefatos tecnoculturais (Nolasco-Silva, 2024), e das múltiplas linguagens que eles propiciam, *‘dentrofora’* da escola, nas diversas redes educativas que integramos e nas quais também nos formamos (Alves, 2019).

Compartilhamos, neste texto, o que estamos criando em nossas redes educativas, com o GrPesq Currículos cotidianos, redes educativos, imagens e sons, ao qual estamos vinculadas, com as nossas ações como *‘docentesdiscentes’*, com outros grupos articulados às nossas pesquisas e com grupos de diferentes linhas integrados ao Programa de Pós-Graduação em Educação - ProPEd e ao Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGEdU, ambos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Há três décadas, nosso grupo de pesquisa trabalha com questões sociais urgentes, a partir do uso das imagens e dos sons como artefatos tecnoculturais. Estes, quando atravessam os currículos nos cotidianos nas/com as escolas, assumem a ideia de artefatos curriculares.

E o que são artefatos tecnoculturais? São artefatos materiais e imateriais, técnicas e tecnologias criadas a partir das relações sociais e culturais. Cadernos, livros, imagens e sons em diferentes suportes – computador, celular, máquina de escrever, máquina fotográfica, máquina de fazer pão, abridor de lata –, tudo aquilo criado a partir de nossas demandas e das relações simbólicas que se dão nas conversas, nos modos de dançar, cantar, festejar, velar, cozinhar, lecionar, curar, dentre tantos outros gestos criados nos encontros que temos com os outros. Isso é o que compreendemos como artefatos tecnoculturais, que ora são artísticos, ora são tecnológicos, culturais, ora tudo isso junto e misturado, pois são os usos que damos a eles que vão dando sua forma e movimento.

Então, o que são esses usos? Partimos, nesse contexto, com Michel de Certeau (2014), que nos faz *‘sentirpensar’* a/na inexistência de um produtor ativo e um consumidor pacífico, à medida que somos mediados e também atuantes/criadores por/de/com os artefatos culturais. Como *‘praticantespensantes’*, fazemos uso deles quando nos colocamos em encontro, nos apropriando de suas linguagens, gestos e sentidos, criando com eles. Diluem-se as fronteiras processo-produto, produtor-consumidor. Mais do que consumir, o que fazemos são **usos**, dando aos artefatos, quaisquer que sejam seus *‘espaçostempos’*, sentido e significações necessárias.

Temos as conversas como *lôcus* principais de nossos estudos. Desse modo, em nosso grupo de pesquisa, criamos e usamos diversos artefatos tecnoculturais, como: filmes, podcasts, exposições virtuais, histórias em quadrinhos e e-books, entre outros. E esses artefatos estão em **conversas** com os próprios movimentos necessários às pesquisas, permeados de imagens, sons e afetos, nos convidando a *‘versouvirsentirpensar’* com todos os nossos sentidos.

As experiências aqui narradas, transformadas em pesquisas, surgem do miúdo, das imprevisibilidades dos cotidianos que vivemos nos encontros, nas confluências (Santos, 2023), no compartilhamento de afetos. A partir desses acontecimentos, criamos coletivamente novos *‘conhecimentossignificações’*, que nos impulsionam a “ir além do já sabido”, “narrando a vida, literaturizando e audiovisualizando a ciência” (Andrade, Caldas, Alves, 2019). Isso faz com que nossos estudos reverberem e se abram para outras “conversações científicas”, envolvendo outros grupos e pessoas, ligados ou não à academia – no movimento de “circulação científica”.

Quando, no âmbito da escola ou da universidade, esses artefatos tornam-se também artefatos curriculares, possibilitam relações outras entre estudantes, professores e conhecimento, indo além das disciplinas, como é possível ler nos relatos que seguem.

Essas histórias mostram a força desses artefatos e das múltiplas linguagens utilizadas, sejam a palavra escrita, as imagens – paradas ou em movimento, os sons, e, junto delas, todas as emoções envolvidas, vividas, que afloram em

⁶ Ao longo deste artigo, algumas palavras serão grafadas juntas, em itálico e entre aspas simples, pois acreditamos que assim reduzimos a ideia de que sejam conceitos dicotômicos, mas que ocorram juntos e ao mesmo tempo. Outras palavras compostas também serão escritas em outra ordem em relação ao modo como são usadas hegemonicamente, para mostrar a multiplicidade dos cotidianos.

nossos corpos e nos provocam, emocionam, afetam e nos fazem “transver o mundo”, como diria o poeta Manoel de Barros (2010).

Narrativas em palavras

A alteração da Lei 10.639 (Brasil, 2003), para tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, foi realizada no ano de 2003, e, até hoje, 2025, mais de vinte anos depois, ainda existem diversos movimentos para que haja efetivamente o seu cumprimento. No nosso grupo de pesquisas, entendemos que as questões étnico-raciais devem permear todo o currículo, a partir das possibilidades de criações com os artefatos artístico-culturais. A partir dessa premissa, realizamos a criação de um livro de contos de escola, por meio de um Projeto de Apoio à Escola Pública.

Uma das duas escolas escolhidas para o projeto está localizada na Praia da Brisa, uma região próxima à Sepetiba, bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Assim como a localidade da escola, esse bairro já teve praias próprias para banho, uma realidade que os estudantes não vivenciaram, mas seus avós, sim. Isso gera um sentimento de uma vivência que foi perdida, um entendimento de que o ‘*espaçotempo*’ em que se vive e estuda não oferece tantas possibilidades como a outra parte da Zona Oeste, atualmente, conhecida como Zona Sudoeste, onde temos bairros como Barra da Tijuca e Recreio. A Zona Oeste almejada é a que fica depois do túnel, pois, lá, para eles, é onde existem possibilidades.

Na Zona Oeste do Rio realmente há uma divisão, mesmo que simbólica. Existem bairros como a Barra da Tijuca, com seus prédios luxuosos e suas praias, e há bairros como Santa Cruz e Guaratiba, que estão na lista de piores IDHs do Rio. Contrastes todos bairros do Rio possuem, mas não como na Zona Oeste. Já havia acontecido uma tentativa de divisão em 1988, que acabou não se efetivando. Em agosto de 2025, no entanto, o prefeito atual do Rio já anunciou que irá sancionar o projeto para a criação da região Sudoeste. O que determina os que farão parte da zona Oeste e zona Sudoeste? Um túnel.

Nesse processo com os estudantes, percebemos que as relações étnico-raciais envolvem um tema muito importante, que é o território. Com a ideia do bem-estar e a redução de desigualdades, iniciamos o projeto de escrita do livro, com a proposta de (re)criação de si e do outro, a partir do entendimento de que as escolas podem e devem agir propondo fortalecimento das relações com o território, para que os jovens, a partir da interação com o espaço que habitam, estabeleçam interações com outros espaços de uma maneira emancipadora.

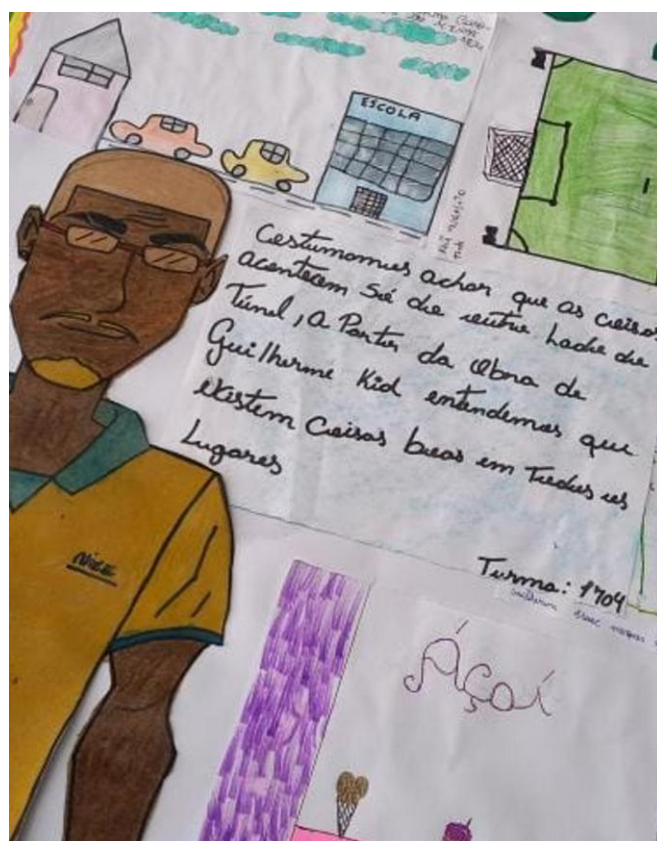
Essa percepção de recalculas rotas e criar estratégias a partir do que é posto nos é facilitada pelo estudo com os cotidianos. Entendemos que os cotidianos e todas as suas surpresas e intervenções são a base para que repensemos as nossas práticas em um movimento de constantes movimentos, tendo como destaque a criação de artefatos artístico-culturais que se tornam artefatos curriculares nas tantas redes educativas.

Para aprender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos ‘*espaçotempos*’ em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não. Mas é preciso também reconhecer que isso não é fácil, pois o ‘*aprendidoensinado*’ me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade do que isso significa, inclusive a aceitação pelos chamados “meus pares”, para me colocar à disposição para o grande “mergulho” na realidade (Alves, 2015, p. 137).

Iniciamos o projeto com a divulgação da proposta e incentivando os estudantes a se inscreverem, tendo o cuidado de compor um grupo onde existissem adolescentes que já eram leitores assíduos e outros que não tinham o hábito da leitura e precisavam e desejavam desenvolver a escrita. Os encontros foram permeados de leituras coletivas e propostas para desenvolver a criatividade e encontrar também temáticas que lhes agradassem. Como disparador de ideias, fizemos a leitura do Conto de escola, de Machado de Assis, onde acompanhamos um dia de um estudante em uma escola no Rio de Janeiro, em 1840, e conversamos acerca das aproximações com a escola atual e a do período. Organizamos a ida à Bienal do livro, com ajuda financeira de pesquisadores do grupo e professores da escola, sendo a primeira vez da maioria dos estudantes no evento. E após alguns encontros, os estudantes começaram a desenvolver as suas ideias até termos diversos contos que resultaram no livro: *Contos da Jorge – Uma escola feita de histórias*.

O projeto ocorreu em paralelo com diversas atividades voltadas ao território e às manifestações culturais existentes no entorno, como as obras de Guilherme Kid, de Realengo, bairro da Zona Oeste, que atua com o cotidiano em suas artes e tem como uma de suas frases: “existe vida do outro lado do túnel”. Suas obras são sensíveis e cotidianas, com uma pegada que os estudantes amam reproduzir e criar. Entre diversas atividades em torno da sua obra, fizemos um “google maps” analógico com todos os pontos de lazer das crianças pelos bairros próximos.

Imagem 1: Criação com as obras de guilherme Kid



Fonte: Thamy Lobo

Nessa busca, conhecemos também um grupo de mineiro pau de Santa Cruz, uma prática/luta/dança feita em dupla, com bastões de madeira, que tem origem africana e se popularizou entre Minas Gerais e Rio de Janeiro. A Obra Social, que funciona na frente de um terreiro pé no chão de umbanda, religião de muitos dos membros do grupo, em um terreno lindo e muito verde, em uma área tão alta que se tem vista para o mar, enfrenta diversas dificuldades para proporcionar desde alimentação até diversas atividades para crianças, jovens e adultos da comunidade de mesmo nome de sua maior prática: o Mineiro Pau. Este foi trazido por seu Waldemar, na década de 70, de Santo Antônio de Pádua, dando nome e tradição cultural ao lugar. A prática, esquecida por anos, foi resgatada pela obra social, tornando-se, em agosto de 2023, patrimônio imaterial do Rio de Janeiro. De lá para cá, já levamos estudantes até eles, já as e os levamos até a escola, em um verdadeiro movimento de redes educativas que se criam juntas em diferentes ‘*espaçostempos*’.

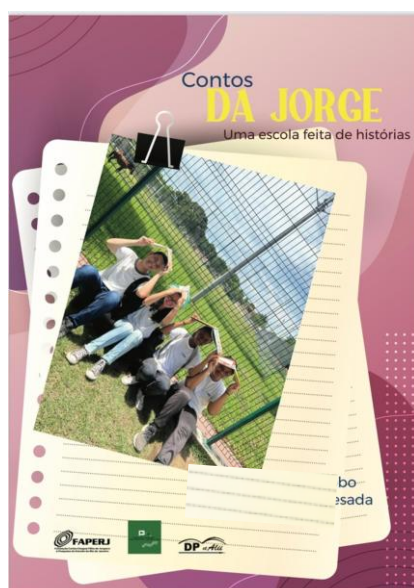
Imagem 2: Estudantes e componentes da Obra Social treinando Mineiro Pau



Fonte: Thamy Lobo.

Todas as práticas em torno do projeto auxiliaram a autoestima necessária para que os jovens percebessem a potência de suas narrativas criadas para o livro. Contar histórias e publicá-las é possibilitar um registro de possibilidades de vivências e relações com o *'espaçotempo'* que e em que se escreve. Um livro de verdade, como disseram os autores, foi o artefato que culminou com o projeto, mas todo o seu processo foi importante para as relações entre os jovens, entre os jovens e a escola e entre os jovens, a escola e o território. O dia do lançamento do livro, por exemplo, foi repleto de criações dos estudantes, desde a decoração da escola, com capas de livros que lemos, desenhadas por eles, ao marcador de página com o QR code do livro para que pudessem autografar, já que se tratava de um e-book, e até as fotos acompanharam as narrativas do livro.

Imagem 3: Capa do livro criado com os estudantes



Fonte: Thamy Lobo

A partir desse movimento, desejamos que os jovens fortaleçam suas relações com o território, percebam as potências do *'espaçotempo'* em que vivem e em outros, e que possam criar outras relações. Como educadores, desejamos que os estudantes possam atravessar o túnel, chegar aonde quiserem ir, se um dia desejarem ir. Antes, porém, temos que atuar no território, possibilitando movimentos e criações, para que eles não sejam desrespeitados nem ali, nem em qualquer outro lugar.

Narrativas em fotografias

Imagem 4: Fotografia do chão da escola. Rupturas criativas, abrindo caminhos



Fonte: Tamires Araújo

Nos movimentos de pesquisas e práticas que pensam e incorporam as criações nos/dos/com os cotidianos escolares, as imagens não ocupam o lugar de alegorias, mas o de presença viva no processo investigativo, constituindo-se também em potentes narrativas das vidas que permeiam o chão da escola. Elas expressam gestos, ritmos, espaços, silêncios e presenças que, muitas vezes, escapam às palavras, tornando-se artefatos de escuta, de análise e de formação. Ao possibilitar que os praticantes pensem suas práticas, a fotografia provoca deslocamentos e ressignificações, contribuindo para a criação e incorporação de saberes que emergem do vivido.

São meios estéticos de sentir e expressar o que muitas vezes fica nas margens, no silêncio das práticas cotidianas (Alves, 2019). Assim, a imagem fotográfica torna-se um artefato que articula o material com o imaterial, abrindo as relações de afeto, de luta, de resistência. Na mesma medida, ajuda a criar espaços de escuta e de expressão nos/dos cotidianos, possibilitando que gestos, potências e criações sejam narrados.

Comumente, recorremos ao registro fotográfico na tentativa de enquadrar o instante, guardando a memória do que foi vivido e sentido, criando cenas, imbricando nossos sentimentos e significados, compondo quadros imagéticos, que contam modos de *'serestar'*, *'sentirpensar'* o mundo, os *'espaçotempos'* que habitamos, que nos afetam e que afetamos. Ainda que sem uma câmera ou outro artefato tecnológico que faça a captura, fazemos mentalmente enquadramentos subjetivos dos acontecimentos, compondo cenas imagéticas que contam, à nossa maneira de *'verouvirsentirpensar'*, as histórias que nos afetam e atravessam cotidianamente. Sentimos o que será internalizado e, posteriormente, quando acessada esta criação imagética, a atualizamos com outros novos *'conhecimentossignificados'* adquiridos ao longo de nossas vidas. A fotografia, desta maneira, se constitui em narrativas das histórias vividas, memórias materializadas no gesto de enquadrar o instante, de recortar o vivido e criar imagens que guardam em si fragmentos do que fomos, somos, sentimos e pensamos. Nesse reencontro com as histórias vividas, acessamos não só a memória visual, como quem se coloca assistindo a uma cena, mas mergulhamos nela, somos autores e, outra vez,

participantes daquele momento. Torna-se possível até sentir os mesmos odores, sabores e texturas que compuseram o que foi *'vistoouvidosentidopensado'*. Este movimento de reencontro com as imagens – sejam elas gravadas na alma, na memória, em telas ou papéis fotográficos – carrega em si o potencial de atualizar experiências e sentidos, nos transformando também. Como nos fala Samain (2012), a imagem, tal qual a borboleta que rompe a crisálida, se eleva para além do instante em que foi criada:

Nas imagens feitas existem, ainda, os tantos sentidos dos que as veem com sua história, suas emoções e suas memórias. No caso específico de fotografias, existem também “expostas” as emoções daqueles que nela foram fotografados, que ao revê-las, muitos anos depois, vão organizar narrativas sobre os que nelas estão presentes ou ausentes, sobre os fatos ocorridos durante (antes ou depois de) sua criação. (Alves, 2005, 194)

No campo das pesquisas com os cotidianos, as imagens se tornam intercessoras fundamentais. Conversar com as fotografias não é apenas descrevê-las, mas *'deixar-se atravessar'* por elas; é permitir que elas nos devolvam perguntas, que nos façam *'verouviresentirpensar'* para além de olhar. Essas imagens, quando anunciadoras dos cotidianos escolares, não apenas ilustram ou enquadram fazeres os aprisionando, mas provocam, tensionam, ampliam os sentidos sobre aquilo que, para alguém desatento a estas belezas, parece banal.

Pensamos, aqui, nas fotografias docentes e sua potência de ajudar a contar, recontar e, em confluência com outros docentes, multiplicar em redes de afeto estas narrativas do vivido, as criações, atravessamentos e expressões que, muitas vezes, são deixadas às margens e/ou silenciadas nos currículos e *modi operandi* formais que não contam com os improvisos perante as imprevisibilidades cotidianas.

As fotografias dos docentes se manifestam como artefatos que contam histórias. Dessa forma, legitimam suas vivências nas escolas, tecem redes de afeto e formação nos encontros e conversas com estas fotografias, criam interconexões com diversos saberes, culturas e temporalidades, contemplam a pluralidade de possíveis maneiras de resistir, criar significados e aprendizados e de coexistir no mundo, acreditam na potência dos encontros (Santos, 2023), e rompem com modelos hegemônicos afastam as vivências dos cotidianos *'dentrofora'* das escolas. As criações fotográficas têm a pujança de afetar outras pessoas que, por meio delas, podem contar novas histórias, criando possibilidades de transformar suas práticas educativas num processo humanizado onde se reconhecem como autores. Para além disso, o encontro e a conversa com essas narrativas fotográficas possibilitam não só melhoria e confluência de práticas pedagógicas, mas ajudam a costurar redes de apoio e afeto, onde docentes não se sentem sozinhos, individualizando dores oriundas das carências do sistema educacional (problemas estruturais, violências e outras mazelas que coexistem com os praticantes nas escolas), que muitas vezes não viabilizam suas criações. Assim, a fotografia se constitui em artefato pedagógico curricular estético, criação sensível, artística e genuína dos praticantes, e pedagógica, pois contribui aos movimentos de formação onde se *'aprendeensina'* em redes de afeto. As escolas e seus praticantes, precisam ser vistos em suas potências históricas e sua beleza, para o que pesquisas desenvolvidas com imagens e narrativas vêm contribuindo, permitindo a tessitura de uma história para além da chamada “oficial” (Alves, 2005).

Imagem 5: Fotografia de um mural escolar. Tecendo saberes: imagens cotidianas de estudantes. Os fios de lã entrelaçam as fotos



Fonte: Tamires Araújo

Ao conversarmos e confluirmos com as narrativas fotográficas, tecemos redes que nos unem e nos fortalecem. Acreditamos ser possível *'sentirpensar'* juntos, conversar com e por meio das fotografias e, com elas, anunciar subjetividades, acontecimentos, relações dos praticantes com o espaço que habitam, afetam e são afetados. Assim como as táticas, rupturas e os improvisos que os docentes criam nos *'espaçostempos'* escolares.

Narrativas em sons – Vamos 'Podquestar'?

Em uma sala de aula, alunos fazem algazarras enquanto o professor, de costas para eles, escreve no quadro negro. Cada vez que o professor se vira para a turma, cada qual finge escrever, abrir um livro, entre outros gestos para fingir atenção e disciplina. Ocorre que o improviso de cada um, e, também, do professor, tem uma base comunicacional intrínseca. A vibração em relação aos gestos produz sons e sensações de vigília e esperteza. Embora o professor não veja quando está de frente para o quadro, ouve. Mas além de ouvir, ele pressente. Às vezes, ouve com todo o corpo, mas também com pressupostos. Cenas que ficam na imaginação e que aderem às possibilidades dentro de um repertório, como quem segue um roteiro ou uma pauta.

A cena narrada anteriormente é uma adaptação do capítulo "Alunos como improvisadores", em que o pesquisador Walter S. Gershon (2018) diz que o improviso, assim como no jazz, segue variações de um mesmo tema. E defende que não só o professor improvisa para promover o ensinar, mas também os estudantes improvisam na ação do aprender. Aluno e professor sabem o seu papel naquele cenário, em que o professor orchestra e os alunos seguem a pauta. Porém, não seguem, e os cotidianos ficam coloridos de emoções, mesmo que o sinal seja sempre o mesmo, o arrastar das carteiras esteja mais forte ou fraco ou, mais rápido ou mais lento; entre silêncios e ruídos surgem os sons, uma vez que a ausência deles só existe no vácuo, onde não há propagação de frequências sonoras.

Por isso, pesquisamos com imagens e também com sons. Mas não só. Também pesquisamos com os praticantes da pesquisa, a partir de redes, pois elas definem ou contextualizam o fervilhar dos passos, calçados ou descalços; o estilo da carteira escolar, se individual ou dupla, feita de madeira ou ferro – entre tantas materialidades que uma sala de aula pode suscitar. Cotidianos vividos, pressentidos e improvisados. As imagens que a cena descreve diferem de um filme "mudo", assim como a paisagem localiza *'espaçostempos'* de uma narrativa, os sons acionados de nossas memórias, na composição de uma história, se entrelaçam entre lembranças que nos são comuns; nesse contexto, o que ouvimos se torna significativo.

O autor destaca que ouvir implica mais do que captar sons: envolve sensibilidade para ressonâncias, frequências que escapam ao campo consciente, e conexões que o olho não consegue perceber. Os sons são feitos de ruídos, música e voz. Na composição de uma conversa, na composição de dada realidade, o som traz credibilidade, mesmo que ele não seja o som captado no ambiente em que foi produzido. Nas novelas do rádio, por exemplo, apenas os sons creditam à cena uma atmosfera que aparenta ser real para quem ouve, mesmo que trotes de cavalo, passos de pessoas muitas vezes sejam forjados, "imitados", recriados por meio de improvisos, pequenos ensaios sonoros para criar uma trilha,

ou som combinado à narrativa. O som traz veracidade à história narrada. Essa é a exclusividade da magia sagrada do som. “Atribuiu-se seu poder justamente à ausência da imagem, poder este que reside na sua capacidade de ativar a imaginação visual, onde nada é visto, somente ouvido, e a mente de cada um encarrega-se de criar as imagens que correspondem ao som” (Filho, 2015, p. 62).

Por vezes, todavia, o som vindo de um artefato atemporal, como o podcast, assumiu e tem assumido um protagonismo de igual reconhecimento e valor como dado à imagem em tempos de pandemia. Ver entre telas não se fazia suficiente para aproximar as pessoas, despertar um sentimento de pertencimento, de afetuosidade. Talvez, por isso, o podcast teve comparativamente ao surgimento desse artefato (2004) um crescimento exponencial na época da Covid-2019.

A voz passou a ser um “sonho de consumo” para quem pretendesse se comunicar, visto que a comunicação é dialógica e se dá de um para muitos, no caso da comunicação de massa, ou, via internet, de muitos para muitos. O uso do artefato podcast tem se democratizado para além dos campos relativos às mídias em áudio e audiovisual. O uso educacional também se desenvolveu ao longo dessas duas décadas nesses e vem conquistando adeptos tanto da audiência, quanto da criação. Com as pesquisas com os cotidianos não foi diferente. Improvisamos uma maneira de continuar a partilha das pesquisas e de criar nossos artefatos curriculares. Os encontros, para conversar sobre filmes e textos, passaram a ser on-line, por meio de plataformas de streaming. E percebemos que o podcast também poderia ser realizado nesse espaço.

A docência no período pandêmico precisou se reinventar para que fosse mantido o elo afetivo. Mais do que uma programação curricular, o que mais buscávamos era atenção e afeto. Embora, às vezes, não estivéssemos visíveis, com câmeras desligadas, microfones desativados e conexões que “caíam”, voluntária ou involuntariamente, estivemos dentro das casas dos estudantes e eles dentro do nosso lar também. Apesar de gestos de interação “instáveis”, porque “fora de lugar”, e embora não pudéssemos ouvir todos os passos, mesmo de frente para os alunos, muitos continuavam a fazer muitas coisas enquanto logados nessas plataformas. A falta do som foi imensamente mais difícil de suportar do que a falta da imagem. O silêncio nos pátios da escola, nas ruas, foi difícil demais, como relatam integrantes do nosso grupo que atuam em sala de aula. Depoimentos veiculados no *podcast* do grupo de pesquisa destacam os vazios que sentiam quando iam às suas escolas. Se o registro em imagens e texto pode ajudar a repensarmos o futuro, todavia, o registro dessas vozes em nossas conversas sobre esses sentimentos também. Naquele momento, porém, fez-se a mágica do contato, da conversa, do estar juntos, de pesquisar junto. E interceder. Não estamos isolados um dos outros, ao contrário, estamos muito unidos. Desde então, há 5 anos.

Em nossa pesquisa, o podcast tem sido pensado como um artefato tecnocultural que se torna um artefato curricular. Usamos esses artefatos, em nossas pesquisas e em disciplinas de mestrado e doutorado, tanto como indicação de escuta para ‘conversas’ em torno dos episódios com os ‘*praticantespensantes*’ dessas redes, quanto na produção de conteúdo para esses episódios. A apropriação sociocultural dos meios de comunicação de que nos fala Serpa (2012), ao refletir sobre lugar e mídia, mostra lugares de ocorrência de iniciativas populares que encontram possibilidades de fazer usos desses meios, como plataforma, articulando lugares com o mundo. O *podcast* é a possibilidade de qualquer pessoa, inclusive, estudante e professor, de montar a sua “rádio”. A viabilidade financeira da produção, assim como a sua disponibilização on-line sem custos, é uma das razões do *podcast* se tornar popular nos últimos anos. Além disso, não podemos nos esquecer do apreço do público pelas narrativas. Os usos que fazemos dessas produções sempre instigaram os estudos com os cotidianos a pensar os ‘*espaçostempos*’ de produção dos ‘*praticantespensantes*’. Sandra Kretli da Silva (2020), em conversas num podcast, ressalta que essas criações e afecções são “linhas de fuga” que “oxigenam” a vida dos professores dia a dia e que impulsionam os processos criativos, assim como a importância dos encontros na vida dos professores ‘*dentrofora*’ da escola.

Entendemos o podcast enquanto esse artefato cultural que serve como um ambiente de encontro para o fabrico de táticas, bricolagens, artes de dizer e de parodiar, a “Arte de conversar e jogar com [o] inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis” (Certeau, 2014, p. 49). Por isso, para além da imprensa, museus, casas de culturas, movimentos sociais, educadores têm encontrado nos *podcasts* uma maneira de fazer circular suas narrativas. Nesse sentido, ‘*podquestar*’ passa a ser um convite à conversa, o *locus* das pesquisas com os cotidianos. ‘*Espaçostempos*’ de encontros, nossos, conosco, com os convidados participantes, e, com os ouvintes, em qualquer local onde estiverem. Nas oficinas que realizamos, tanto em projetos para escola básica, quanto à formação de professores, e para docentes em formação, produzimos podcasts. São ensaios curriculares produzidos coletivamente para difundir os outros usos do som e o seu uso nas pesquisas em educação. Dessa forma, como nos diz o autor de “Improvisação na Vida e nas Artes”, improvisa-se em uma simples conversa. “La forma más común de improvisación es el lenguaje común”

(Nachmanovitch, 2004, p.27), e isso nos faz continuar a vida, pois nunca sabemos onde uma conversa vai parar... (Alves, 2023).

Narrativas em filmes

Em tantas escritas, narrativas e linguagens que tomam as pesquisas com os cotidianos, a criação fílmica e o audiovisual, como linguagens e artefatos tecnoculturais, vêm ocupando as cenas nos *'fazeressaberes'* nos movimentos educacionais. Tendo como referência a noção de usos que fazemos acerca dos/com os artefatos tecnoculturais e curriculares, já explicitada na introdução deste artigo, buscamos romper com a dicotomia tanto proclamada com a modernidade, qual seja, bom e ruim, bem e mal, belo e feio, útil e inútil, inofensivo ou nocivo, entre outras. Entendemos que essas relações coabitam os diferentes *'espaçotempos'*, e que são os usos, a partir de intenções e interesses, que fazemos dessas relações, que nos indicam sua qualificação.

Assim, quando usamos filmes em nossas pesquisas com os cotidianos e em nossas *'prácticasteorias'* como *'docentesdiscentes'*, eles atuam tanto como artefato tecnocultural, quanto artefato curricular, à medida que possibilitam a apropriação das conversas com as questões urgentes que atravessam os currículos escolares. São as intenções e interesses que irão encaminhar esses usos.

Em nossas pesquisas, usamos os filmes como cineconversas (Mendonça et al., 2020), quando *'vemosouvimosentimospensamos'* os filmes em conversas com algum texto *'sentidolido'*. As cineconversas estão para além de uma análise técnica, estética, de linguagem, ou abordagem temática ou disciplinar. Não nos interessa, necessariamente, a intenção do diretor ou roteirista, ou em qual disciplina este ou aquele filme se encaixa. As conversas fluem em torno dos afetos, como os filmes nos tocam, quais são os acessos afetivos, memoriais que fazemos, como articulamos nossas sensações e impressões com nossos cotidianos escolares e nossas pesquisas, por quais caminhos percorrem os acontecimentos. Os filmes e as conversas (*cineconversas*), como poéticas, nos possibilitam *'sentirpensar'* outros movimentos possíveis nos modos de *'praticarpensar'* os currículos escolares e, também, nossas ações nas dimensões poéticas, éticas, políticas e estéticas, como profissionais e pesquisadoras da educação. As cineconversas são artefatos metodológicos e epistêmicos, assim como são nossos personagens conceituais (Andrade, Caldas e Alves, 2019, Deleuze e Guattari, 1992), pois nos colocamos em conversas com questões que nos mobilizam e que vão ao encontro dos nossos cotidianos, das experiências e daquilo que está em devir. Esses movimentos nos ajudam a entender e a expressar as ideias que estamos trabalhando em torno das questões de nossas pesquisas, e como estão em constante atualização. As noções que vão surgindo não se cristalizam, não se encerram como um conceito idealizado e definitivo, como empregado pela filosofia da modernidade.

Fazemos usos dos filmes em conversas e como criações de outros possíveis, nas fabulações com os clichês (Guéron, 2011), o que permite emergir as potências que habitam os *'fazeressaberes'* como acontecimentos nos cotidianos, que muito se tornam apagados pelo domínio hegemônico, que dita os padrões e esquemas de controle nos processos educacionais e científicos. Assim, as cineconversas, como um jogo (Guéron, 2011), evocam os clichês como potência do *'sentirpensar'*, quando percebemos as questões intrínsecas aos gestos do viver, e nos fazem criar possibilidades outras para tais questões.

Outro uso que fazemos da linguagem do filme diz respeito ao momento de criação em nosso grupo de pesquisa ou em nossas atividades acadêmicas. Movidos pelos temas centrais das pesquisas, criamos os roteiros, identificamos o gênero ou linguagem a ser trabalhada, filmamos, capturamos imagens e sons em acervos abertos disponibilizados nas redes de na internet, fazemos animações com desenhos e fotografias – e com a disseminação da IA. Este dispositivo também vem fazendo parte do processo criativo dos filmes.

Imagem 6: Oficina ‘Sentirpensar’ filmes



Fonte: Noale Toja

Temos nos dedicado, também, em trazer um pouco da experiência de fazer filmes em oficinas com grupos de pesquisa ou nas aulas. A criação de filmes nos possibilita, para além da criação de um outro artefato, compreender como se dão os processos de usos e intenções nessas narrativas. Tomamos a potência do falso de Deleuze (2005), para nos ajudar a perceber como criamos narrativas, fabulamos e inventamos, não como mentira, mas como potência de criação de tantas outras experiências possíveis, estando na ação, em constante processo de atualização, em um “tornar-se real” “tornando-se real”

No roteiro, identificam-se os personagens, seus desejos e interesses e como isso vai modelando os conflitos da narrativa. Dá-se corpo aos personagens com suas características físicas, emocionais, afetivas, psíquicas, sociais, políticas e culturais. Em seguida, como esses conflitos são contados. Revelamos os personagens no desenrolar da trama. Passamos para a produção, com a escolha da linguagem e gênero –, ficção com atores? Animação, multilinguagem? Documentário?

Vamos gravar juntos, como uma equipe de trabalho? Cada pessoa capta imagens e sons nos seus ambientes, buscando-as na internet ou tudo isso junto? Editamos de maneira coletiva, com tomadas de decisão trabalhadas pelo grupo. A escolha do plano, a intensidade da voz, os ruídos, a música, a trilha, as ambiências sonoras e imagéticas, processos que já foram minimamente indicados no roteiro e na produção. Afinal, tudo é escolha que parte dos interesses e intenções –, o tipo de iluminação, seu direcionamento, o desenho cênico, posicionamento de câmeras, os materiais a serem usados, tudo isso é pensado para atender a uma poética. E na edição ou montagem é que a mágica aparece, e onde fica mais evidente o **poder da manipulação**. Com um simples movimento, altera-se a fala do personagem, a direção em que ele se posiciona, um ou dois comandos modificam as cores, texturas, e com a IA é possível manipular timbres de voz, alterações de ruídos, alterações de paisagens e tantas outras peripécias.

Por isso, acreditamos que este é o momento mágico, no campo da ludicidade e no campo da *ardilagem maquínica*, onde tudo pode acontecer, e é justamente nesses acontecimentos que vamos compreendendo por onde passam essas criações em suas dimensões ética, estética, política e poética. Quando estamos com a mão na massa, podemos entender como fazemos usos do nosso poder em determinar as narrativas criadas, nos levando a ‘sentirpensar’ acerca dos usos dos artefatos, quando os acessamos, sejam eles filmes, podcasts, exposições de artes, conteúdos de redes sociais e mídias de massa.

Deixamos, aqui, dois links de filmes que realizamos no ano de 2025, na oficina ‘Sentirpensar’ filmes: “Contos de escolas”, <https://youtu.be/UaEwcrMHLlo> e “A primeira vez que como angu, foi na escola”, <https://youtu.be/43tfrh1iXFc>.

CONCLUSÃO? Para continuarmos a conversa

As vivências e pesquisas aqui narradas nos mobilizam a dar continuidade a essa conversa, principalmente sobre a potência dos artefatos artístico-culturais nas pesquisas com os cotidianos em suas dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas. E nos provocam, nos fazendo indagar: Como os artefatos tecnoculturais nos afetam e nos fazem *'verouvirsentirpensar'* com as pesquisas em Educação? Em um contexto de múltiplas narrativas, incluindo a desinformação e as fakes news, como estabelecer um canal para que as pessoas, os conhecimentos científicos e seus diversos produtores se relacionem de forma direta, aberta à pluralidade de vozes? Que possibilidades de reflexão sobre a ciência, as metodologias de pesquisa, os saberes para além das disciplinas esses artefatos nos possibilitam? Como repensar a formação de docentes e pesquisadores com e para a “circulação científica” e os usos desses artefatos?

Como já mencionamos no início deste artigo, usamos o conceito de “circulação científica”, que foi incluído como um dos movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos, na revisão dos movimentos inicialmente identificados pelas autoras (Andrade, Caldas e Alves, 2019). Mais do que divulgar o conhecimento, é necessário promover sua circulação, possibilitando o que Caldas vai chamar de “conversação científica”, “da qual todos podem participar, como parte integrante e fundamental da produção de ciência” (2010, citado em Andrade, Caldas e Alves, 2019). Nesse sentido, temos percebido como os artefatos tecnoculturais têm possibilitado essa circulação, seja nos eventos em que participamos, seja nas mídias sociais, seja nas salas de aula.

Em 2021, uma das autoras participou de um grupo de trabalho que estruturou uma rede de conversas sobre ciência. E as histórias narradas por pesquisadores, professores, estudantes e técnicos despertaram ainda mais o interesse em pesquisar os usos desses artefatos na “circulação científica”, *'dentrofora'* da academia.

Uma das falas que destacamos é de um professor de Biologia de um colégio no Rio de Janeiro, e traz pontos interessantes para reflexão:

[...] temos hoje no (colégio) mais de 100 projetos de extensão, mas estava faltando alguma coisa voltada à inclusão dos alunos e que fizesse uma ponte entre as disciplinas curriculares, como Biologia, História, Geografia [...] então, nasceram alguns projetos como [nome do projeto com jogos], o [nome do projeto com vídeos] e [nome do programa de rádio e podcast]. [...] No [programa de rádio e podcast] conto histórias de animais que parecem mentira, mas foram verdadeiras. [...] [essas histórias] também são usadas dentro de sala de aula e isso é muito importante.

Os usos que esse professor faz do audiovisual demonstram como essa articulação curricular pode ser estabelecida nos cotidianos escolares para além das disciplinas, onde esses artefatos se transformam em artefatos curriculares. As narrativas e reflexões apresentadas ao longo deste artigo também reforçam essa importância dos artefatos tecnoculturais e, nos inúmeros *'dentrofora'* das escolas, abrem caminhos para pensarmos na “circulação científica”. Assim, Andrade, Caldas e Alves (2019) nos falam que

Fazer ciência contando histórias nos desafia também a escrever para aqueles e aquelas que não são nossos tradicionais interlocutores do campo científico, mas, produzem em seus cotidianos os *'conhecimentossignificações'* que dialogam, problematizam, tencionam e complementam aqueles produzidos nas universidades (p. 32-33)

E, para além das linguagens usadas nesses artefatos, temos percebido o quão importante é garantir o acesso a essas criações, para que elas possam efetivamente chegar a esses interlocutores e que possamos estabelecer as tantas outras conversas científicas desejadas. Então, retornamos às perguntas iniciais. E é nos movimentos cotidianos que iremos encontrar suas respostas.

Referencias bibliográficas

- Alves, N. (2005). O 'espaçotempo' escolar como artefato cultural nas histórias dos fatos e das ideias. *Acervo*, 18(1–2), 15–34.
- Alves, N. (2015). *Praticantepensante de cotidianos*. Autêntica.
- Alves, N. (2019). *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: Memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. Cortez.
- Andrade, N., Caldas, A. N., & Alves, N. (2019). Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos: Após muitas “conversas” acerca deles. En I. B. Oliveira, M. L. Süsskind, & L. Peixoto (Orgs.), *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: Questões metodológicas, políticas e epistemológicas* (pp. 19–46). CRV.
- Barros, M. de. (2010). *Poesia completa*. Leya.
- Brasil. (2003, 9 de janeiro). *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- Certeau, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer*. Vozes.
- Deleuze, G. (2005). *Imagem-tempo: Cinema 2. Potências do falso*. Brasiliense.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é filosofia?* Editora 34.
- Ferraço, C. E., & Alves, N. (2023). Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: A força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. En T. Ribeiro, R. Souza, & C. S. Sampaio (Orgs.), *Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?* (2.ª ed.). Ayvu.
- Filho, A. (2015). *Gêneros radiofônicos: Os formatos e os programas em áudio*. Paulinas.
- Gershon, W. S. (2018). *Students as improvisers: The extra-ordinary negations of daily life in schools. Sonic studies in educational theory, method, & practice*. Routledge.
- Guéron, R. (2011). *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento*. Nau.
- Mendonça, R. H., Santos, J. R., Toja, N., & Morais, M. (2020). Cineconversas e fabulações curriculantes: O uso de filmes e a potência das conversas como metodologia de pesquisa em educação. *e-Curriculum*, 18(4), 1623–1644. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p1623-1644>
- Nachmanovitch, S. (2004). *Free play: La improvisación en la vida y en el arte*. Paidós.
- Nolasco-Silva, L. (2024). As redes educativas de 'prácticasteorias' cibercorporais. *EaD em Foco*, 14(2), e2266. <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i2.2266>
- Oliveira, I. B. (2012). Currículos e pesquisas com os cotidianos: O caráter emancipatório dos currículos 'pensadospraticados' pelos 'praticantepensantes' dos cotidianos das escolas. En C. E. Ferraço & J. M. Carvalho (Orgs.), *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades* (pp. 47–70). DP et Alíi.
- Samain, E. (Org.). (2012). *Como pensam as imagens*. Editora da Unicamp.
- Santos, A. B. dos. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora & PISEAGRAMA.
- Serpa, A. (2015). *Lugar e mídia*. Contexto.

Melo, F. (Conductora). (2020, 6 de outubro). *Cotidianos e currículos: Sons, escola, outros espaços – Sandra Kretli (Ep. 5)* [Episódio de podcast]. En *Laboratório de Educação e Imagem e Som*. <https://anchor.fm/labeduimagem/episodes/Sons-Escola-outros-espaos-eil4o8/a-a31lif1>

Fecha de recepción: 29-9-2025

Fecha de aceptación: 1-6-2026

SECCIÓN GENERAL



Lo que se espera, lo que se vive, lo que se califica: una lectura situada de la experiencia estudiantil y los sentidos de evaluar

What Is Expected, What Is Experienced, What Is Assessed: A Situated Reading of Student Experience and the Meanings of Evaluation

BALLABIO, Marcela¹

Ballabio, M. (2026). Lo que se espera, lo que se vive, lo que se califica: una lectura situada de la experiencia estudiantil y los sentidos de evaluar. *RELAPAE*, (24), pp. 177-189.

Resumen

Este artículo propone una lectura situada y crítica de los procesos de evaluación universitaria, a partir del contraste entre dos instrumentos aplicados en la cátedra de Análisis Cuantitativo de la carrera de Ciencia Política y Administración Pública de la Universidad Nacional de Cuyo. Por un lado, se analiza un diagnóstico inicial diseñado por el equipo docente para recuperar expectativas, trayectorias, condiciones materiales y emociones del estudiantado al inicio del cuatrimestre. Por otro, se examina la evaluación institucional estandarizada aplicada al cierre del cursado, centrada en escalas cerradas sobre desempeño docente, uso de recursos y organización de contenidos.

El objetivo es visibilizar las tensiones entre lo que se espera, lo que se vive y lo que se omite cuando la evaluación se reduce a un instrumento técnico de control, en lugar de convertirse en una herramienta pedagógica de transformación. La investigación adopta un enfoque descriptivo-analítico y se apoya en un marco teórico conformado por Santos Guerra (2007), Steiman (2014), Ravela (2022), Zabalza (2002) y Foucault (1975/2009), cuyas obras abordan la evaluación como práctica cargada de dimensiones éticas, políticas y epistemológicas.

Los hallazgos muestran que el diagnóstico inicial permitió alojar emociones, miedos y expectativas subjetivas, mientras que la evaluación institucional tendió a invisibilizar dichas dimensiones. Se identifican disonancias entre las preguntas formuladas y las experiencias estudiantiles reales, así como zonas ciegas que obstaculizan la generación de conocimiento útil para mejorar la enseñanza.

El artículo concluye con propuestas orientadas a repensar la evaluación desde una perspectiva dialógica, situada y ética. Evaluar, en este marco, no es certificar, sino comprometerse con una universidad que también se evalúe a sí misma. Solo recuperando esta dimensión reflexiva la evaluación dejará de ser un dispositivo de control y se convertirá en una verdadera herramienta de transformación institucional.

Palabras Clave: Evaluación universitaria, Prácticas pedagógicas, Experiencia estudiantil, Instrumentos de evaluación, Transformación institucional

Abstract

This article proposes a situated and critical reading of university evaluation processes through the contrast between two instruments applied in the course Quantitative Analysis within the Political Science and Public Administration program at the National University of Cuyo. On the one hand, it analyzes an initial diagnostic survey designed by the teaching team to capture students' expectations, trajectories, material conditions, and emotions at the beginning of the semester. On the other hand, it examines the standardized institutional evaluation applied at the end of the course, focused on closed scales regarding teaching performance, use of resources, and content organization.

The aim is to make visible the tensions between what is expected, what is experienced, and what is omitted when evaluation is reduced to a technical control instrument rather than conceived as a pedagogical tool for transformation. The study adopts a descriptive-analytical approach and is grounded in a theoretical framework drawing on Santos Guerra (2007), Steiman (2014), Ravela (2022), Zabalza (2002), and Foucault (1975/2009), whose contributions conceptualize evaluation as a practice imbued with ethical, political, and epistemological dimensions.

¹ Centro de Estudios para la Innovación Institucional (CEII) Universidad Nacional de Cuyo, Argentina / marcela.ballabio@fce.uncu.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0009-6788-2021>

The findings show that the initial diagnostic allowed the expression of emotions, fears, and subjective expectations, while the institutional evaluation tended to render these dimensions invisible. Discrepancies were identified between the questions posed and students' actual experiences, as well as blind spots that hinder the production of pedagogically meaningful knowledge for improving teaching practices.

The article concludes with proposals aimed at rethinking evaluation from a dialogic, situated, and ethical perspective. In this framework, evaluating is not merely certifying but committing to a university that also critically evaluates itself. Only by recovering this reflexive dimension can evaluation cease to function as a device of control and become a genuine instrument of institutional transformation.

Keywords: Higher education assessment – Pedagogical practices – Student experience – Evaluation tools – Institutional change

Introducción

Evaluar, en el contexto universitario, no es simplemente calificar. Es visibilizar qué se aprende, cómo se aprende y bajo qué condiciones se construye el conocimiento. En una universidad pública argentina tensionada por el congelamiento presupuestario, las trayectorias estudiantiles emergen como el principal espejo donde se reflejan las desigualdades sociales, las tensiones institucionales y las posibilidades pedagógicas. Este artículo se inscribe como continuidad de una investigación iniciada en 2024 sobre las expectativas, temores y representaciones de estudiantes de segundo año de la carrera de Ciencia Política y Administración Pública, al comienzo del cursado de Análisis Cuantitativo (Ballabio, 2025). En esta segunda etapa, se confrontan esos registros iniciales con los resultados de la evaluación institucional estandarizada, aplicada al finalizar el cuatrimestre.

El propósito no es simplemente contrastar instrumentos, sino problematizar los sentidos de la evaluación desde la experiencia del estudiantado, sus modos de habitar la universidad y sus formas de ser interpelado. Desde una perspectiva crítica y situada, se sostiene que el modo en que se evalúa revela no solo una concepción del aprendizaje, sino una lógica institucional de legitimación del saber, una política del vínculo pedagógico y una ética del ejercicio docente. Como señala Santos Guerra (2007), "la evaluación no es una actividad aséptica ni neutra, sino un acto cargado de dimensiones psicológicas, políticas y morales" (p. 2).

Este análisis se construye desde un lugar poco habitual para este tipo de reflexiones: una cátedra de Análisis Cuantitativo, tradicionalmente asociada a la centralidad de lo técnico y lo medible. En este contexto, resulta especialmente relevante que la indagación se desplace hacia una mirada crítica y situada, capaz de interpelar las prácticas evaluativas más allá de los estándares y métricas tradicionales. El valor del trabajo radica, en parte, en cuestionar desde dentro los supuestos que rigen la enseñanza en disciplinas técnicas, pero también en reconocer que formar en herramientas cuantitativas dentro de una carrera como Ciencia Política y Administración Pública implica, necesariamente, habilitar la pregunta por el sentido político y práctico del conocimiento producido.

A este respecto, la evaluación no puede desvincularse de los contextos en los que se enseña ni de los mundos profesionales hacia los que se orienta la formación. Recuperar las voces estudiantiles no solo mejora la práctica docente: también permite reflexionar colectivamente sobre cómo se construye la legitimidad académica, qué criterios sostienen la autoridad pedagógica y cómo acompañar trayectorias en una universidad pública atravesada por desigualdades. Este enfoque invita a docentes de diversas disciplinas a revisar críticamente sus propios modos de evaluar, y a considerar la evaluación como una oportunidad para formar profesionales capaces de interpretar —y eventualmente transformar— la realidad política en la que actuarán.

La comparación entre las dos fuentes de información —el diagnóstico inicial y la evaluación institucional final— permite interrogar no solo qué se califica, sino qué se omite, qué se silencia y qué se podría construir si la evaluación se entendiera como una oportunidad de transformación pedagógica y no como cierre administrativo. En ese movimiento se inscribe esta investigación, que busca devolver a la evaluación su dimensión más potente: la de ser un acto pedagógico reflexivo, dialógico y situado.

Objetivo y enfoque metodológico del estudio

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar, desde una perspectiva comparativa, las percepciones iniciales de los y las estudiantes respecto a la materia Análisis Cuantitativo, relevadas mediante un diagnóstico autoadministrado al inicio del cursado ($n=48$), en contraste con los resultados obtenidos en la evaluación institucional implementada al finalizar el semestre ($n=46$). A partir de este cruce, se propone discutir las convergencias, disonancias y zonas de silencio entre ambos instrumentos, e interpretar sus implicancias desde una mirada crítica sobre las prácticas evaluativas en la educación superior. Este objetivo se inscribe en una perspectiva analítica que concibe la evaluación no solo como técnica de medición, sino como práctica pedagógica, política y epistemológica situada, atravesada por relaciones de poder, supuestos normativos y disputas de sentido.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio adopta un diseño comparativo de corte descriptivo-analítico que articula dos fuentes de información complementarias. Por un lado, una encuesta auto administrada y anónima, diseñada desde la cátedra como herramienta pedagógica situada, orientada a indagar condiciones materiales, trayectorias académicas, estrategias de estudio, expectativas y emociones de los estudiantes (Ballabio, 2025). Por otro lado, se trabaja con el instrumento estandarizado de evaluación institucional provisto por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, que releva valoraciones cerradas sobre aspectos docentes, metodológicos y organizativos del

cursado. En este marco, el estudio adopta un enfoque mixto, combinando estrategias de análisis cuantitativo y cualitativo en un diseño comparativo con orientación interpretativa crítica.

El diagnóstico inicial, aplicado en la primera semana de clases, contenía preguntas abiertas y cerradas. Relevaba dimensiones sociodemográficas (edad, situación laboral, lugar de residencia), condiciones materiales (disponibilidad de tiempo, conectividad, uso de tecnología), motivaciones e intereses hacia la materia, dificultades previas en áreas cuantitativas, estrategias de estudio preferidas y estado emocional frente al cursado. Finalizaba con un mensaje libre dirigido a las docentes, donde los y las estudiantes podían expresar expectativas sobre el vínculo pedagógico y sus necesidades específicas. Las respuestas abiertas fueron analizadas mediante un procedimiento de análisis de contenido temático, a partir de una codificación inductiva y deductiva que permitió identificar categorías emergentes vinculadas a expectativas, dificultades, emociones y representaciones sobre la materia. Estas categorías fueron posteriormente articuladas con núcleos conceptuales del marco teórico, en un proceso de interpretación progresiva que permitió vincular las experiencias estudiantiles con marcos conceptuales más amplios.

La evaluación institucional, aplicada al finalizar el cursado, consistía principalmente en ítems cerrados organizados en escalas de frecuencia (siempre, frecuentemente, ocasionalmente, nunca) y escalas de juicio global (muy bueno, bueno, regular, malo). A través de estos ítems se indagaba la percepción estudiantil respecto del desempeño docente, contemplando dimensiones como la claridad en las explicaciones, la disposición para responder consultas, el trato respetuoso y el dominio de los contenidos. Asimismo, se incluían valoraciones sobre los recursos didácticos utilizados durante el cuatrimestre, como los cuadernillos de cátedra, los materiales multimedia y los recursos compartidos en el aula virtual. Otro aspecto abordado era la coherencia entre los contenidos enseñados, los contenidos evaluados y aquellos establecidos en el programa oficial. Finalmente, se relevaban aspectos vinculados al acompañamiento brindado por el equipo docente a lo largo del cursado, así como una valoración general sobre la labor del equipo de cátedra. Los datos provenientes de este instrumento fueron sistematizados mediante el análisis de frecuencias y porcentajes, complementados con la lectura interpretativa de los comentarios abiertos.

Si bien incluía un espacio final de comentarios abiertos, este no contaba con guía ni estímulo para reflexionar sobre la experiencia emocional o situacional del cursado. A diferencia del diagnóstico inicial, la evaluación institucional no contemplaba variables contextuales —como la trayectoria educativa o las condiciones personales y materiales—, ni tampoco abordajes reflexivos sobre el proceso de aprendizaje. Esta diferencia metodológica entre ambos instrumentos constituye uno de los ejes centrales del análisis comparativo desarrollado en el estudio, en tanto revela la existencia de racionalidades evaluativas heterogéneas y jerarquías implícitas entre dimensiones consideradas legítimas de la experiencia educativa.

Cabe destacar que el instrumento institucional es administrado desde la Secretaría Académica, difundido mediante código QR y alojado en la plataforma Moodle, sin intervención directa de las cátedras en su diseño o procesamiento. Esta modalidad virtual ha reemplazado el antiguo formato impreso que se aplicaba presencialmente en las aulas durante la última semana de clases, lo que ha impactado en una disminución progresiva de las tasas de respuesta, dado su carácter no obligatorio y la menor interacción directa. Este contexto institucional forma parte de las condiciones de producción de los datos analizados y es considerado como una variable relevante para la interpretación de los resultados.

Aunque actualmente los resultados están disponibles de forma inmediata, el análisis se limita a los resúmenes automáticos generados por Google Forms, cuyos gráficos muchas veces no se corresponden con el tipo de variable analizada. Esto ha llevado a que la mayoría de los docentes no avancen más allá de ese informe básico, desaprovechando el archivo en formato Excel que permitiría un procesamiento más profundo. Esta situación reduce las posibilidades de lectura pedagógica del instrumento y obstaculiza su aprovechamiento como insumo valioso para el trabajo de cátedra o la toma de decisiones institucionales. En este sentido, el estudio no solo analiza los resultados de la evaluación, sino que problematiza las condiciones institucionales de producción, circulación y uso de la información evaluativa.

El análisis se desarrolla a partir del contraste entre ambas fuentes, considerando tanto los indicadores cuantitativos como los testimonios textuales. Se busca identificar patrones de consistencia o disonancia, así como aspectos no contemplados por el instrumento institucional. La comparación permite no solo ponderar el impacto pedagógico del cuatrimestre, sino también discutir las lógicas que organizan la evaluación desde distintos marcos epistémicos. Este

procedimiento se apoya en una estrategia de triangulación metodológica, que articula datos cuantitativos y cualitativos para construir una lectura situada de la experiencia estudiantil.

El contraste entre ambos instrumentos no solo permite analizar prácticas evaluativas a nivel de cátedra, sino también problematizar la evaluación como dispositivo institucional. En este sentido, la universidad es concebida no únicamente como marco organizacional, sino como actor colectivo que produce sentidos, define criterios de legitimidad académica y establece jerarquías entre saberes, prácticas y voces. El análisis comparativo se orienta, por tanto, a interrogar las articulaciones —y desarticulaciones— entre las iniciativas pedagógicas situadas y los dispositivos evaluativos institucionales, poniendo en evidencia las tensiones entre una evaluación concebida como herramienta técnica y una evaluación entendida como práctica pedagógica y política.

Estrategia de análisis comparativo

La estrategia de análisis se estructuró a partir de la comparación sistemática entre los dos instrumentos aplicados. El análisis no se limitó a contrastar datos, sino que buscó interrogar los sentidos que cada dispositivo de evaluación habilita y restringe.

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los indicadores cuantitativos provenientes de la evaluación institucional, a partir de frecuencias y porcentajes, con el objetivo de identificar tendencias generales en la valoración del cursado, del desempeño docente y de los recursos didácticos. Estos resultados fueron puestos en diálogo con la información relevada en el diagnóstico inicial, particularmente con las expectativas, temores y representaciones expresadas por el estudiantado al comienzo del cuatrimestre.

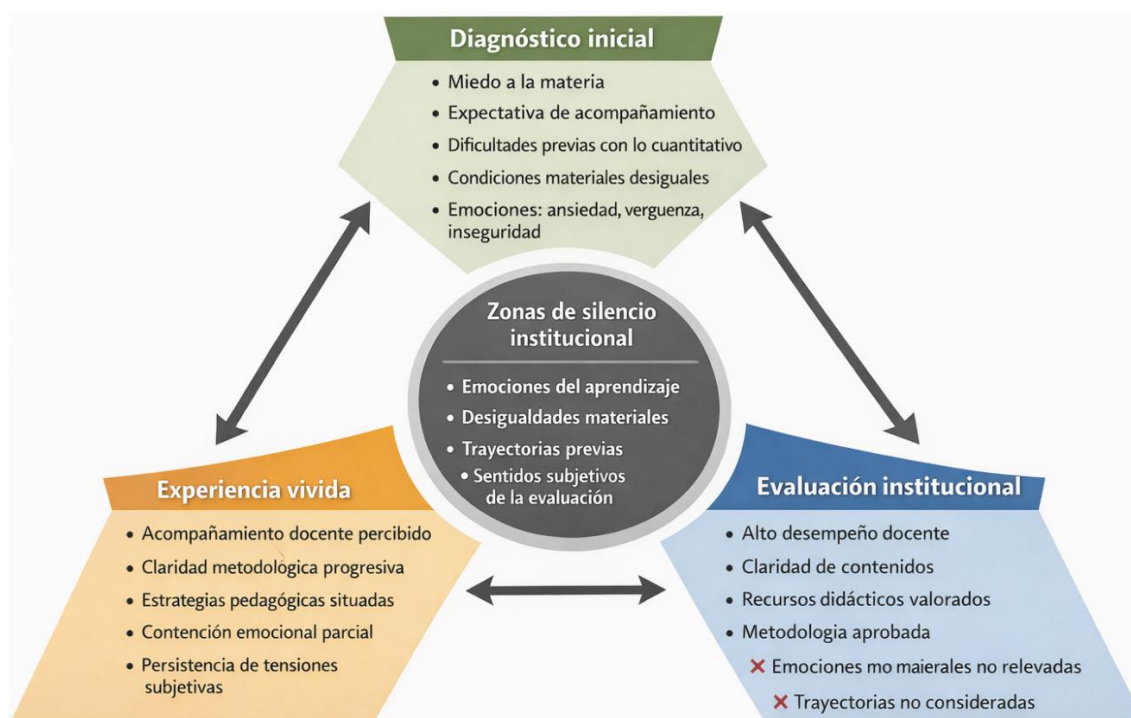
En segundo lugar, se desarrolló un análisis cualitativo de las respuestas abiertas del diagnóstico inicial y de los comentarios finales de la evaluación institucional. Este análisis permitió identificar categorías de sentido vinculadas al acompañamiento pedagógico, la claridad metodológica, las emociones asociadas al aprendizaje y las condiciones materiales de estudio. Las categorías emergentes fueron interpretadas a la luz del marco teórico, en un proceso de construcción progresiva de significados.

En tercer lugar, se procedió a una triangulación entre ambas fuentes de información, con el propósito de reconocer convergencias, disonancias y zonas de silencio. Las convergencias refieren a aquellos aspectos en los que las expectativas iniciales y las valoraciones finales muestran coherencia; las disonancias, a las tensiones entre lo esperado y lo vivido; y las zonas de silencio, a aquellas dimensiones de la experiencia estudiantil que no son capturadas por los instrumentos institucionales.

Finalmente, el análisis comparativo fue concebido como un dispositivo reflexivo orientado a problematizar las prácticas evaluativas en la universidad. Más que establecer relaciones causales, la estrategia analítica se propuso construir una lectura situada de la experiencia estudiantil, capaz de visibilizar las condiciones institucionales, pedagógicas y emocionales que atraviesan los procesos de evaluación.

Con el fin de sintetizar las tensiones entre los distintos dispositivos de evaluación analizados, se presenta a continuación una representación gráfica que permite visualizar las relaciones entre las expectativas iniciales del estudiantado, la experiencia pedagógica vivida durante el cursado y los criterios privilegiados por la evaluación institucional. Esta figura no busca reducir la complejidad del proceso a esquemas simplificados, sino ofrecer una herramienta heurística para interpretar las convergencias, disonancias y zonas de silencio que atraviesan la evaluación universitaria.

Figura 1. Tensiones entre expectativas, experiencia pedagógica y evaluación institucional. *Representación heurística para visualizar convergencias, disonancias y zonas de silencio entre diagnóstico inicial, experiencia pedagógica y evaluación institucional).*



Fuente: elaboración propia.

Marco conceptual: evaluar con el corazón y con la cabeza

Desde una mirada crítica, la evaluación no puede reducirse a un instrumento técnico ni a un dispositivo de control. Como señala Santos Guerra (2007), "por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la práctica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal" (p. 2). La evaluación, entonces, revela más de lo que mide.

Steiman (2014) aporta a este debate señalando que muchas veces se enseña aquello que se sabe que será evaluado, desviando el sentido formativo hacia la acreditación. Esta lógica transforma la experiencia educativa en un ejercicio de "cumplimiento", desplazando el foco desde el aprendizaje hacia la superación de pruebas. Ravela (2022) advierte que la evaluación escolar está fuertemente signada por la calificación, al punto que ésta se convierte en la forma casi exclusiva de retroalimentación, inhibiendo la reflexión y la autonomía del sujeto que aprende.

Desde una perspectiva que dialoga con la formación por competencias, Zabalza (2002) enfatiza la necesidad de construir instrumentos transparentes y compartidos, como las rúbricas, que hagan visibles los criterios y niveles de desempeño esperados. Esta transparencia permite transformar la evaluación en una práctica dialógica, que reconoce al estudiante como sujeto activo y no como objeto pasivo de medición.

La dimensión emocional no puede ser omitida. Santos Guerra (2007) propone evaluar con el corazón, reconociendo que "los sentimientos también forman parte del conocimiento". La evaluación genera autoconcepto, profecías de autocumplimiento y afectaciones que impactan en la motivación, la participación y el deseo de aprender. Evaluar, en este sentido, es también cuidar.

Ahora bien, más allá de su dimensión formativa o acreditativa, resulta imprescindible interrogar la función real de los procesos evaluativos en el contexto universitario. ¿De qué sirve evaluar si los resultados no se transforman en insumos concretos para repensar prácticas, ajustar estrategias o rediseñar políticas pedagógicas? Esta crítica, desarrollada por autores como Zabalza (1990) y Coll (2021), señala que muchos sistemas de evaluación terminan produciendo datos que son archivados o utilizados de forma estandarizada, sin generar efectos reales en la mejora de la enseñanza ni en la reconfiguración curricular.

La eficiencia de un instrumento evaluativo no se mide solamente por su capacidad de obtener respuestas, sino por su potencial transformador. En este sentido, como indica Avolio de Cols (2006), la evaluación solo tiene sentido si produce conocimiento útil para la mejora continua y la toma de decisiones pedagógicas. Aplicar los mismos formatos de manera reiterada, sin revisión crítica, convierte a la evaluación en un ritual vacío, una práctica burocrática más cercana al control que a la comprensión.

Asimismo, la temporalidad de la evaluación también merece ser revisada. Evaluar únicamente al final del cuatrimestre —especialmente en materias promocionales, donde no se retoma contacto posterior con el estudiantado— reduce el valor pedagógico de la retroalimentación. Como argumenta Zabalza (2002), la evaluación finalista no permite construir procesos reflexivos continuos, ni anticipar intervenciones que eviten la desvinculación o el rezago.

Desde una perspectiva institucional, autores como Santos Guerra (2007) y Ravela (2022) alertan sobre el escaso impacto que estas evaluaciones tienen en los rediseños curriculares o en la revisión de planes de estudio. Suelen permanecer desconectadas de la planificación estratégica, y rara vez se articulan con mecanismos de mejora integral. En este punto, evaluar debería pensarse no solo como acto pedagógico, sino como política universitaria con capacidad de incidir estructuralmente en la calidad formativa.

En suma, evaluar no es simplemente aplicar un formulario. Es, o debería ser, una oportunidad para generar escucha, producir conocimiento situado, y actuar en consecuencia. De lo contrario, se corre el riesgo de que la evaluación, en lugar de ser una herramienta para transformar, se convierta en una forma institucional de reiterar lo ya sabido y perpetuar lo que incomoda revisar.

1. Acompañamiento docente y vínculo pedagógico: entre el deseo de aprender y los criterios institucionales

Uno de los ejes más significativos del contraste entre el diagnóstico inicial y la evaluación institucional gira en torno a la percepción del acompañamiento docente y la construcción del vínculo pedagógico. En la encuesta inicial, una parte considerable del estudiantado expresó con claridad que lo que más esperaba del equipo de cátedra era "paciencia", "comprensión", "materiales accesibles" y "explicaciones claras". Estas demandas no aludían únicamente a la claridad conceptual, sino también al deseo de sentirse alojados/as en un espacio donde el error no sea castigado, sino procesado como parte del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la figura docente no se construye solo como transmisora de contenidos, sino como mediadora emocional, guía pedagógica y referente institucional. Esta centralidad del vínculo se evidenció en frases como: "espero que nos acompañen con empatía", "que no se enojen si preguntamos mucho", o "necesito que alguien me ayude a entender sin hacerme sentir burro/a". Estas expresiones revelan la dimensión emocional de la experiencia educativa, tantas veces omitida en los dispositivos institucionales de evaluación.

Al observar los resultados de la evaluación institucional, se advierte una alta valoración del desempeño docente en términos formales: más del 85% de los encuestados calificó como "Muy bueno" el desempeño de la profesora titular y del equipo, mientras que más del 90% afirmó que "el equipo de cátedra estuvo disponible para consultas", "estimuló la participación" y "demostró conocimiento sobre la materia". Este contraste muestra que, si bien las expectativas iniciales fueron altas, en líneas generales fueron satisfechas durante el cuatrimestre. Sin embargo, esta percepción global no habilita una comprensión fina sobre cómo se sostuvo el acompañamiento, qué efectos tuvo emocionalmente y qué formas de mediación fueron más significativas.

En este sentido, la diferencia metodológica entre ambas herramientas revela dimensiones que el instrumento institucional no logra captar: por ejemplo, el componente afectivo, la percepción de contención, y el impacto subjetivo de los vínculos pedagógicos. Mientras el diagnóstico permitió relevar emociones como ansiedad, vergüenza o temor al fracaso, la evaluación estandarizada no incluye ítems que den cuenta de estas dimensiones. Esto confirma lo señalado por Santos Guerra (2007), quien sostiene que "la evaluación también tiene que ver con cómo se hace sentir al estudiante" (p. 12), y que los sentimientos son parte constitutiva del proceso de conocer.

Además, esta limitación estructural de los instrumentos institucionales pone en evidencia un problema de diseño: ¿cómo se espera promover mejoras docentes si las herramientas de evaluación no generan información relevante sobre lo que verdaderamente afecta o potencia el aprendizaje? Como advierten Zabalza (1990) y Coll et al. (2021), no toda evaluación produce conocimiento útil. Para que el juicio estudiantil se transforme en insumo valioso, debe existir un marco teórico y metodológico que lo reconozca como tal.

En suma, el cruce entre lo que se esperaba y lo que se vivió revela un resultado alentador, pero también interpela las formas en que la institución recoge y procesa las voces del estudiantado. Si se pretende una universidad democrática y emocionalmente justa, no alcanza con evaluar lo enseñado: hay que evaluar también cómo se sostuvo el trayecto, cómo se gestionaron las dudas, los miedos y las diferencias. Y para eso, hay que abrir espacio —como hizo el diagnóstico inicial— a las palabras que no caben en una escala de valoración, a las emociones que no pueden cuantificarse, pero que definen el deseo de aprender. Evaluar el acompañamiento docente no es medir predisposición o presencia: es preguntarse cómo ese acompañamiento fue vivido, sentido y resignificado en la trayectoria del otro.

2. Claridad metodológica y recursos didácticos: lo visible, lo accesible y lo comprensible

Otro de los ejes clave en la experiencia estudiantil se vincula con la percepción sobre la claridad metodológica y la disponibilidad de recursos para el aprendizaje. En el diagnóstico inicial, estudiantes manifestaron preocupaciones concretas respecto a su capacidad para comprender los contenidos, especialmente en relación con el uso de tecnología, la organización personal y la comprensión de los aspectos estadísticos. Las frases “no sé usar SPSS”, “me cuesta organizarme”, “no entiendo nada de números” o “vengo con muchas dificultades desde materias anteriores” dieron cuenta de una autoevaluación honesta que mezcla ansiedad, expectativa y deseo de aprender.

Este escenario de partida implicó una demanda directa a la cátedra: ofrecer materiales accesibles, explicaciones claras y estrategias de acompañamiento que compensen desigualdades previas. La implementación del cuadernillo propio, el uso de recursos multimedia y la mediación docente durante las prácticas contribuyeron a configurar un entorno más accesible.

En la evaluación institucional, los datos refuerzan esta percepción: el 76% de los y las estudiantes indicó que los materiales utilizados facilitaron siempre la comprensión de los contenidos, mientras que otro 22% lo consideró así con frecuencia. Además, el 91% valoró como clara la metodología para promocionar o regularizar la materia, lo cual refuerza la coherencia pedagógica del equipo de cátedra.

Sin embargo, el 17% de los estudiantes señaló que la velocidad del dictado o la carga conceptual de la materia les resultó elevada, según comentarios espontáneos incorporados en la sección abierta. Estas observaciones revelan una tensión habitual en las materias técnicas: lograr profundidad sin perder claridad, y avanzar en los contenidos sin dejar a nadie atrás. Como advierte Zabalza (2002), “una buena evaluación no solo mide lo enseñado, sino que también interroga sobre la enseñanza misma”.

Este punto permite recuperar una de las críticas presentes en el marco conceptual: la falta de utilidad transformadora de las evaluaciones institucionales cuando no están articuladas con procesos de mejora. Evaluar si los materiales fueron útiles o si los contenidos fueron claros no debe ser un fin en sí mismo, sino un punto de partida para revisar las decisiones didácticas, repensar el diseño de las consignas, ajustar el ritmo de enseñanza y, sobre todo, diversificar las estrategias pedagógicas en función de las trayectorias reales del estudiantado. Como sostiene Avolio de Cols (2006), la utilidad de un instrumento evaluativo se define por su capacidad de orientar la acción.

Además, si la evaluación se realiza únicamente al final del cursado, sin retroalimentación intermedia, se corre el riesgo de validar un recorrido que podría haberse ajustado en tiempo real. Coll et al. (2021) insisten en que la evaluación continua no es solo una estrategia de acreditación, sino un componente estructural del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, disponer de información sobre las dificultades de comprensión o sobre la utilidad de los recursos a mitad del cuatrimestre permitiría anticipar ajustes metodológicos que mejoren no solo el rendimiento, sino también el bienestar y la permanencia estudiantil.

En suma, evaluar la claridad y accesibilidad metodológica no es solo medir si se entendió el contenido, sino si se ofrecieron las condiciones para que el aprendizaje sucediera. Implica también revisar los criterios que definen lo que se considera comprensión y éxito en una materia técnica, como Análisis Cuantitativo. Si los dispositivos institucionales no interpelan críticamente estas definiciones, corren el riesgo de cristalizar prácticas que reproducen inequidades bajo la apariencia de neutralidad pedagógica. En este punto, resulta pertinente recordar la advertencia de Michel Foucault: cuando los instrumentos no son revisados críticamente ni puestos en tensión con su contexto de aplicación, pueden dejar de ser herramientas de conocimiento para convertirse en simples artefactos, es decir, tecnologías vacías que solo legitiman lo existente (Foucault, 1975/2009). Por eso, más allá de las buenas calificaciones, es necesario seguir preguntando qué fue verdaderamente comprendido, por quiénes y en qué condiciones.

3. Evaluación y autopercepción: las emociones como condiciones del aprendizaje

Las emociones ocupan un lugar central en la experiencia educativa universitaria, aunque pocas veces son recogidas por los dispositivos institucionales de evaluación. En el diagnóstico inicial, los y las estudiantes manifestaron con contundencia que sentían miedo, ansiedad, vergüenza y hasta rechazo anticipado ante la materia. Expresiones como “me asusta el nombre de la materia”, “siento que no voy a poder”, “me cuesta preguntar por vergüenza” o “vengo con un fracaso previo” pusieron en evidencia que el ingreso a un campo técnico-metodológico está teñido por huellas afectivas de experiencias anteriores.

Estos sentimientos no son accesorios. Como ha sostenido Santos Guerra (2007): “la evaluación genera autoconcepto y el autoconcepto condiciona el rendimiento futuro” (p. 13). Es decir, el juicio académico no solo califica, sino que construye una imagen sobre lo que se puede o no se puede hacer, sobre quién pertenece o no a la cultura académica. Esta lógica emocional opera silenciosamente, generando profecías de autocumplimiento que refuerzan desigualdades previas.

Ahora bien, si se examinan los resultados cuantitativos de la evaluación institucional, se observa un fenómeno particular: mientras que el 93% del estudiantado manifestó que se sintió guiado/a por el equipo docente, y un 91% afirmó que la metodología le resultó clara, estos datos conviven con expresiones previas de temor, inseguridad y baja autoestima académica relevadas en el diagnóstico inicial. La valoración general positiva —reflejada también en que el 76% expresó que los materiales facilitaron siempre la comprensión— puede ser leída, al menos parcialmente, como una respuesta alineada con las opciones provistas, sin espacio para la complejidad emocional. De hecho, la ausencia total de preguntas referidas a las emociones, el estrés académico o el miedo al fracaso sugiere una comprensión reduccionista del proceso formativo, centrada en la percepción de desempeño, pero no en el impacto subjetivo del mismo.

Paradójicamente, los comentarios abiertos de la evaluación final recuperan parte de estas tensiones. Algunas frases expresan reconocimiento por la “paciencia” del equipo docente, otras agradecen el “trato humano” y la “comprensión”. Pero lo hacen desde un espacio residual, no contemplado por los ítems de la encuesta. Lo emocional, una vez más, aparece como lo no dicho institucionalmente, aunque esté en el centro de lo vivido subjetivamente. Esta omisión afecta directamente la posibilidad de mejora continua, ya que no hay retroalimentación sobre un aspecto central de la experiencia de aprender: cómo se siente aprender.

La evaluación, entonces, debería ser repensada como una herramienta integral que no solo certifique saberes, sino que habilite el deseo de aprender. Como señala Ravela (2022), si la retroalimentación se reduce a una calificación, se inhibe la capacidad del estudiantado para reflexionar sobre sus propios procesos. Y si la institución no escucha el impacto emocional de esos procesos, reproduce una forma de violencia simbólica que se disfraza de objetividad.

Además, si no se reconoce el rol que juegan las emociones en el aprendizaje de saberes abstractos o formales, como los que propone Análisis Cuantitativo, se corre el riesgo de evaluar rendimientos sin comprender sus condiciones de posibilidad. Zabalza (2002) ya advertía que toda evaluación implica una concepción del sujeto que aprende. Si ese sujeto es concebido como una máquina de responder consignas, lo emocional es prescindible. Pero si es entendido como un ser integral, que estudia en contextos desiguales, con trayectorias previas y con miedos reales, entonces la evaluación también debe alojar esa complejidad.

En este marco, el análisis comparado refuerza una hipótesis pedagógica ya anticipada por el diagnóstico: para construir trayectorias educativas sostenidas, es necesario alojar las emociones del aprendizaje. No se trata solo de brindar recursos didácticos adecuados, sino de generar condiciones de posibilidad para que el aula se convierta en un espacio donde se pueda fracasar sin quedar afuera, donde preguntar no implique exponerse, y donde la evaluación no sea una amenaza, sino una oportunidad de reconstrucción.

4. Tensiones, disonancias y zonas ciegas: lo que no se pregunta, lo que no se devuelve

El análisis comparativo entre el diagnóstico inicial y la evaluación institucional pone en evidencia no solo convergencias alentadoras, sino también disonancias significativas y zonas de silencio que interpelan el sentido y los límites de los dispositivos evaluativos. Estas tensiones no se manifiestan necesariamente como contradicciones explícitas entre los datos, sino como diferencias en lo que se habilita a decir y lo que se legitima como evaluable.

Desde una perspectiva teórica, estas disonancias pueden interpretarse como efectos del carácter prescriptivo que asumen muchos dispositivos evaluativos en el nivel superior. Como señala Zabalza (1990), cuando la evaluación se naturaliza como forma única de verificar aprendizajes, se pierde la posibilidad de construir conocimiento pedagógico desde la diferencia, la heterogeneidad y la crítica. La evaluación se convierte entonces en un acto de clausura más que de apertura, en una práctica certificadora más que en una herramienta reflexiva.

Mientras el diagnóstico inicial permitió capturar un abanico amplio de percepciones, emociones, expectativas y obstáculos concretos, la evaluación institucional se estructuró en torno a una serie de ítems cerrados que direccionan la respuesta y restringen la posibilidad de matices. Esta diferencia metodológica no es menor: define el tipo de conocimiento que se produce y el tipo de política educativa que se puede construir a partir de él. Ravela (2022) advierte que una evaluación centrada en la calificación tiende a inhibir el desarrollo de la autonomía crítica del estudiante, reproduciendo una lógica jerárquica en la construcción del saber.

Los datos cuantitativos refuerzan esta crítica: si bien el 91% del estudiantado valoró positivamente la metodología y el 93% se sintió acompañado por el equipo docente, ningún ítem indaga cómo fue vivida esa experiencia ni qué obstáculos persistieron pese a esa guía. Además, más del 80% consideró que los docentes estimularon su participación, pero esta afirmación no permite comprender qué formas de participación fueron posibles ni cómo fueron interpretadas por los propios estudiantes.

Más que expresar una oposición entre la lógica de la cátedra y la lógica institucional, las diferencias entre ambos instrumentos pueden interpretarse como la manifestación de un campo de tensiones propio de las universidades contemporáneas. En este marco, la distancia entre dispositivos evaluativos no debe leerse exclusivamente como déficit o malestar, sino como oportunidad para construir un proyecto colectivo de evaluación que articule perspectivas pedagógicas, institucionales y políticas. La evaluación aparece, así como un espacio potencial de diálogo entre actores, áreas y niveles de la universidad, y no solo como un mecanismo técnico de control.

Por otro lado, las expectativas iniciales vinculadas al deseo de comprender, al miedo a no estar a la altura, y a la necesidad de acompañamiento emocional, no encuentran eco en la evaluación final. Así, mientras el diagnóstico recupera el deseo de aprender y los condicionantes subjetivos que lo atraviesan, la evaluación institucional tiende a invisibilizarlos bajo el formato de escalas de respuesta.

Esto plantea una tensión ética y epistemológica de fondo: ¿qué se considera importante evaluar en la universidad? ¿A quién se escucha y a través de qué formas? ¿Qué queda fuera del campo de lo observable cuando sólo se utilizan formatos estandarizados? En palabras de Santos Guerra (2007), “lo que no se pregunta también comunica: comunica olvido, desinterés o incomodidad institucional”. Esta omisión se inscribe en una lógica más amplia, que no es ajena al campo de las políticas públicas. Como bien sostiene Giandomenico Majone (1989), en este campo *“la no decisión es también una forma de decisión”*: es decir, no hacer nada, no intervenir, no evaluar, también configura una política. En este caso, dejar fuera ciertas dimensiones del aprendizaje —como las condiciones emocionales, materiales o relacionales— implica validar, por omisión, una concepción reduccionista de la calidad educativa. La no inclusión de ciertos aspectos en la evaluación no es neutra: define lo que se considera importante y lo que se margina como irrelevante.

En este sentido, una de las zonas ciegas más notorias es la ausencia de retroalimentación significativa para el equipo docente y para el propio estudiantado. La evaluación institucional no genera instancias sistemáticas de devolución colectiva, ni promueve espacios donde estudiantes y docentes puedan dialogar sobre los resultados, reinterpretarlos y construir propuestas de mejora conjunta. Esta omisión no es simplemente una falla técnica: configura una práctica verticalista que obstaculiza la constitución de comunidades pedagógicas democráticas. El saber evaluativo se convierte así en propiedad de unos pocos, distribuido asimétricamente, sin posibilidad de ser resignificado por quienes lo encarnan cotidianamente en las aulas.

El contraste entre ambos instrumentos, entonces, no solo permite comprender mejor la experiencia estudiantil desde múltiples dimensiones —cognitivas, afectivas, institucionales—, sino también visibiliza con claridad las decisiones políticas implícitas en todo proceso de evaluación. Decisiones que no son neutras, sino que operan como dispositivos de validación de determinados modos de enseñar y de aprender. En ese marco, se refuerza una racionalidad gerencial que prioriza la certificación sobre la comprensión, la eficiencia sobre la transformación, y la medición sobre el sentido. Esta racionalidad, como advierte Foucault (1975/2009), no solo organiza los saberes, sino que también produce los sujetos que se espera que circulen en la institución: sujetos evaluables, clasificables y funcionales. Romper con esa

lógica requiere ampliar las formas de escucha, democratizar los criterios de calidad y repensar la evaluación no como control, sino como construcción colectiva de sentido pedagógico.

Reflexiones finales y propuestas: hacia una evaluación universitaria situada, útil y transformadora

A la luz del análisis comparativo realizado entre el diagnóstico inicial de la cátedra y la evaluación institucional estandarizada, emergen con fuerza no solo coincidencias esperables, sino tensiones estructurales que requieren ser repensadas desde una lógica pedagógica crítica y situada. Este trabajo no se propuso únicamente cotejar resultados, sino interrogar los sentidos que adquiere la evaluación cuando se la convierte simultáneamente en práctica institucional, en herramienta de gestión y en acto pedagógico con implicancias éticas.

La potencia de este análisis radica, precisamente, en el lugar desde donde se construye: una cátedra de Análisis Cuantitativo, tradicionalmente asociada a un enfoque técnico-instrumental. Resulta, por tanto, doblemente significativo que sea desde este espacio —donde lo numérico, lo estructurado y lo evaluativo suelen ocupar un lugar hegemónico— que se habilite una lectura crítica, pedagógica y emocional de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este gesto, se cuestiona la supremacía de lo cuantificable como única forma legítima de conocimiento y se reivindica la posibilidad de pensar la experiencia educativa desde una racionalidad ampliada, que integra rigor académico y sensibilidad pedagógica.

Desde esta perspectiva, evaluar no puede seguir reduciéndose a certificar trayectorias o a recolectar valoraciones de satisfacción. Como sostiene Zabalza (1990), una evaluación verdaderamente significativa es aquella que permite comprender y mejorar los procesos, y no simplemente registrar sus efectos. El presente análisis mostró que muchas de las dimensiones más relevantes de la experiencia estudiantil —emociones, trayectorias, condiciones materiales, formas de vinculación pedagógica— permanecen fuera de los instrumentos institucionales, lo cual limita su potencial transformador.

Esta constatación dialoga con diversos aportes contemporáneos que han problematizado la relación entre evaluación, experiencia escolar y desigualdad educativa. Dubet (2006, 2020) sostiene que la experiencia escolar no puede reducirse a indicadores de rendimiento, sino que se configura en la intersección entre trayectorias sociales, expectativas institucionales y vivencias subjetivas. En una línea convergente, Kaplan (2018) advierte que las emociones constituyen una dimensión estructurante de los procesos de aprendizaje y que su invisibilización reproduce formas sutiles de desigualdad pedagógica. Por su parte, Biesta (2017) cuestiona los enfoques tecnocráticos de la evaluación y propone recuperar su dimensión ética y política, mientras que Ravela et al. (2019) subrayan la necesidad de construir sistemas de evaluación capaces de producir información significativa para la mejora de las prácticas educativas. En conjunto, estos enfoques permiten comprender que la distancia entre los dispositivos institucionales de evaluación y las experiencias reales del estudiantado no constituye un problema meramente técnico, sino una tensión inherente a las formas contemporáneas de gobierno del conocimiento en la universidad.

Asimismo, cuando los resultados de la evaluación no se utilizan para repensar las prácticas docentes, revisar planes de estudio o generar políticas de acompañamiento, el proceso evaluativo se vacía de sentido. Como advierte Foucault (1975/2009), un instrumento que no es puesto en tensión con su contexto ni con los efectos que produce se transforma en un artefacto: un dispositivo que organiza sin transformar, que mide sin comprender y que registra sin interpelar.

Lejos de cuestionar la legitimidad de la evaluación institucional, este trabajo se orienta a problematizar sus alcances y a contribuir a su fortalecimiento, ampliando los marcos conceptuales, pedagógicos e institucionales desde los cuales se la produce, se interpreta y se resignifica en la universidad.

Más allá de las propuestas —que deben concebirse como orientaciones flexibles y no como soluciones universales—, esta reflexión final recupera una pregunta de fondo que atraviesa todo el artículo: ¿por qué, a pesar de décadas de reformas, seguimos evaluando casi siempre de la misma manera? Esta inercia institucional revela una dimensión estructural del problema. La evaluación, lejos de ser únicamente una práctica pedagógica, constituye también un espacio de poder, una forma de control y un espejo de las concepciones más profundas acerca de aquello que se considera valioso en la universidad. Evaluar, como insiste Santos Guerra (2007), es un acto ético que expone nuestras concepciones sobre el otro, sobre el conocimiento y sobre la justicia educativa.

En este sentido, la ausencia de transformaciones sustantivas en los instrumentos de evaluación institucional no puede interpretarse como una mera limitación técnica, sino como una expresión de las resistencias culturales a transformar

la enseñanza superior en una experiencia genuinamente inclusiva, dialógica y emancipadora. Si el dispositivo permanece inalterado —aunque el estudiantado cambie, aunque las condiciones materiales se modifiquen, aunque las tecnologías se renueven—, resulta inevitable preguntarse no solo para qué evaluamos, sino a quién sirve realmente aquello que evaluamos.

Los resultados del estudio sugieren, además, la necesidad de ampliar la participación estudiantil en el diseño, implementación y análisis de los dispositivos de evaluación. No se trata únicamente de recoger sus voces a través de encuestas, sino de reconocerlos como sujetos capaces de co-construir criterios, indicadores y sentidos de la evaluación. Incorporar a los estudiantes en estas instancias no solo fortalecería la legitimidad de los instrumentos evaluativos, sino que contribuiría a consolidar una cultura institucional de la evaluación entendida como práctica democrática y colectiva.

A partir de estas reflexiones, se proponen cinco líneas de acción articuladas orientadas a fortalecer la función pedagógica y política de la evaluación universitaria:

1. **Incorporar evaluaciones situadas y procesuales**, incluyendo instancias diagnósticas, formativas e intermedias que permitan ajustar las prácticas en tiempo real, y no solo cerrar el cuatrimestre con una medición final.
2. **Ampliar los instrumentos institucionales**, incorporando ítems vinculados a emociones, obstáculos percibidos, estrategias de aprendizaje y percepción del propio desempeño, evitando que estas dimensiones queden relegadas a comentarios abiertos marginales.
3. **Construir espacios de devolución dialógica**, generando instancias en las que docentes y estudiantes analicen conjuntamente los resultados de las encuestas institucionales, superando la lógica de la evaluación como herramienta unilateral.
4. **Vincular los datos con decisiones pedagógicas concretas**, utilizando los resultados para repensar los ritmos del dictado, la densidad de los contenidos, los recursos didácticos y las condiciones de accesibilidad académica.
5. **Situar la evaluación como acto político-pedagógico**, reconociendo que evaluar implica decidir qué importa, quién tiene voz y qué se considera valioso en la formación universitaria, y diseñando procesos orientados a la construcción de sentido colectivo, más allá de la mera legitimidad formal.

Evaluar, entonces, es mucho más que medir. Es producir conocimiento sobre la experiencia educativa, intervenir sobre sus condiciones de posibilidad y actuar para que lo que se enseña y se aprende no sea solo contenido, sino también vínculo, afecto, agencia y transformación. Transformar la evaluación implica, a su vez, disputar el modo en que se concibe la gestión del conocimiento en la universidad: no como acumulación de indicadores, sino como un proceso permanente de interrogación crítica que compromete a quienes enseñan, aprenden y gobiernan la institución.

Porque evaluar no es solo medir lo aprendido, sino decidir qué experiencias merecen ser reconocidas, qué voces son escuchadas y qué formas de conocimiento se consideran legítimas. En esa decisión se juega, en última instancia, no solo la calidad de la enseñanza universitaria, sino también el tipo de universidad —y de sociedad— que se produce y se legitima a través de sus prácticas evaluativas.

Repensar la evaluación implica, entonces, desplazarla del terreno de la mera medición hacia el de la interpretación crítica de la experiencia educativa. Solo cuando la universidad se atreve a interrogar sus propios dispositivos evaluativos, la evaluación deja de ser un acto administrativo para convertirse en un proceso de producción de sentido, de justicia pedagógica y de transformación institucional.

Referencias bibliográficas

Avolio de Cols, S., & Iacolutti, M. D. (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: Orientaciones conceptuales y metodológicas*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Miño y Dávila.

Ballabio, M. (2025). Más allá de la estadística: Trayectorias estudiantiles y estrategias pedagógicas en la universidad pública argentina: Beyond statistics: Student trajectories and pedagogical strategies in the Argentine public university. *Investigación, Ciencia y Universidad*, 9(14), 39–47.

Coll, C., Rochera, M. J., Naranjo, M., & Mayordomo, R. (2021). *Evaluación continua y enseñanza de las competencias de autorregulación*. Octaedro.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.

Dubet, F. (2020). *La experiencia de la injusticia: ¿Qué es una escuela justa?* Siglo XXI.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (S. Mascaró, Trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1975).

Kaplan, C. (2018). *La evaluación como experiencia subjetiva*. CLACSO.

Majone, G. (1989). *Evidence, argument, and persuasion in the policy process*. Yale University Press.

Ravela, P. (2022). *Aportes para la revisión de las prácticas de evaluación de aprendizajes*. OIT/Cinterfor.

Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2019). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* UNESCO-IIEP.

Santos Guerra, M. A. (2007). *Evaluar con el corazón: De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens.

Steiman, J. (2014). Una docena y una yapa: Trece voces de las prácticas docentes para pensar en la evaluación. En L. Sanjurjo, A. Caporossi, & N. Placci (Comps.), *Libro de actas del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior (AIDU)* (pp. 88–107). Humanidades y Artes Ediciones.

Zabalza, M. A. (1990). *Evaluación orientada al perfeccionamiento*. UNIR.

Zabalza, M. A. (2002). *El desafío de evaluar por competencias en la universidad: Reflexiones y experiencias prácticas*. ICE–Universidad de Santiago de Compostela.

Fecha de recepción: 10-6-2025

Fecha de aceptación: 12-12-2025



Evaluación de los procesos formativos para el desarrollo de la industria del software en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur

Evaluation of the Training Processes for the Development of the Software Industry in the Province of Tierra del Fuego, Antarctica, and the South Atlantic Islands

GHAZARYAN, Vazgen¹, MOYANO, Jorge Ezequiel² y GARCÍA, Juan Ignacio³

Ghazaryan, V., Moyano, J.E. y García, J. I. (2026). Evaluación de los procesos formativos para el desarrollo de la industria del software en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. *RELAPAE*, (24), pp. 190-207.

Resumen

El desarrollo de la industria del software y los servicios informáticos (SSI) ha sido promovido en los últimos años como una estrategia clave para la diversificación productiva y la generación de empleo calificado. En este contexto, la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur implementó, entre 2020 y 2022, un conjunto significativo de políticas y programas de formación orientados al fortalecimiento del sector.

El presente artículo analiza críticamente los procesos formativos desarrollados en dicho período, con el objetivo de examinar su articulación con las condiciones del mercado laboral local y con las dinámicas productivas de la provincia. A partir de una metodología exploratoria de enfoque mixto, que combinó encuestas a participantes de propuestas formativas y entrevistas a estudiantes y referentes del sector, el estudio identifica tanto los alcances como las limitaciones de las políticas implementadas.

Los resultados muestran que la expansión de la oferta formativa contribuyó a ampliar el acceso a instancias de capacitación y a fortalecer capacidades individuales, especialmente a través de propuestas de corta duración orientadas a competencias técnicas específicas. No obstante, el análisis evidencia una débil articulación entre formación e inserción laboral local, altas tasas de abandono y desajustes entre los perfiles formados y la estructura productiva del sector SSI en la provincia.

Desde una perspectiva territorial, el trabajo sostiene que la formación constituye una condición necesaria pero no suficiente para impulsar el desarrollo del sector en contextos periféricos. En este sentido, se argumenta la necesidad de integrar las políticas formativas en estrategias más amplias de desarrollo productivo, que contemplen la generación de empleo, el fortalecimiento del entramado empresarial y la consolidación de ecosistemas locales de innovación.

Palabras Clave: Formación profesional, industria del software, servicios informáticos, mercado laboral, desarrollo territorial, políticas públicas, Tierra del Fuego.

¹ Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina / vgazaryan@untdf.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-7460-1330>

² Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina / emoyano@untdf.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-6436-4511>

³ Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina / jigarcia@untdf.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0001-6384-7290>

Abstract

In recent years, the software and IT services (SSI) industry has been promoted as a key driver of productive diversification and the creation of high-quality employment. Within this framework, between 2020 and 2022, the Province of Tierra del Fuego, Antarctica and the South Atlantic Islands implemented a significant set of training policies and programs aimed at strengthening the SSI sector.

This article critically analyzes the training processes developed during that period, focusing on their articulation with local labor market conditions and territorial productive dynamics. Using an exploratory mixed-methods approach that combined surveys of participants in training programs with interviews with students and key sector stakeholders, the study examines both the scope and the limitations of the policies implemented.

The findings show that the expansion of training offerings contributed to broadening access to skill development opportunities and strengthening individual capabilities, particularly through short-term, competency-based programs. However, the analysis reveals a weak linkage between training and local labor market insertion, high dropout rates, and significant mismatches between the profiles trained and the productive structure of the local SSI sector.

From a territorial perspective, the article argues that training is a necessary but insufficient condition for fostering sectoral development in peripheral contexts. Accordingly, it highlights the need to embed training policies within broader productive development strategies that promote employment creation, strengthen local firms, and consolidate innovation ecosystems.

Keywords: Professional training, software industry, IT services, labor market, territorial development, public policies, Tierra del Fuego.

Introducción

El desarrollo de la industria del software y los servicios informáticos (SSI) ocupa un lugar central en las estrategias de diversificación productiva y generación de empleo calificado impulsadas por distintos niveles de gobierno en Argentina y en América Latina. En particular, en provincias con estructuras productivas concentradas y trayectorias históricas específicas, como en Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur donde el sector SSI ha sido identificado como un ámbito estratégico para promover procesos de transformación productiva, reducir la dependencia de actividades tradicionales y ampliar las oportunidades laborales vinculadas a la economía del conocimiento.

En este marco, durante los últimos años el Estado nacional y el gobierno provincial implementaron un conjunto significativo de políticas e iniciativas orientadas a la formación de recursos humanos en tecnologías de la información. Estas acciones incluyeron tanto propuestas de educación formal, de nivel universitario y terciario, como una amplia oferta de trayectos de formación no formal, generalmente de corta duración y orientados a la adquisición acelerada de competencias técnicas. Dichas iniciativas se sustentan en un supuesto ampliamente difundido en las políticas públicas contemporáneas: que la ampliación de la oferta formativa constituye un mecanismo eficaz para impulsar la empleabilidad, dinamizar el entramado productivo y favorecer el desarrollo sectorial.

Sin embargo, la identificación de un sector como estratégico y la expansión de la oferta de formación no garantizan, por sí mismas, la consolidación de un entramado productivo local ni la inserción laboral efectiva de los recursos humanos formados. En territorios periféricos, con mercados laborales de escala reducida, baja densidad empresarial y limitada capacidad de absorción de perfiles junior, las políticas de formación enfrentan tensiones estructurales que ponen en cuestión la relación lineal entre capacitación y desarrollo. En estos contextos, la formación puede derivar tanto en procesos de subempleo como en estrategias de inserción laboral extraterritorial, a través del trabajo remoto o la migración de recursos humanos calificados.

A partir de estas consideraciones, el presente artículo se propone analizar críticamente los procesos formativos implementados para el desarrollo del sector de software y servicios informáticos en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur durante el período 2020–2022, atendiendo no solo a su expansión y características, sino fundamentalmente a su articulación con las condiciones del mercado laboral local y con las dinámicas productivas del territorio.

La pregunta central que orienta el trabajo es: ¿Cuáles fueron los procesos formativos implementados en el sector SSI en Tierra del Fuego durante el período analizado y en qué medida lograron articularse con la demanda laboral efectiva y las condiciones estructurales del territorio?

Desde esta perspectiva, el artículo no parte del supuesto de que la formación constituye un motor de desarrollo, sino que adopta una mirada problematizadora que busca identificar fortalezas, limitaciones y tensiones en el diseño e implementación de las políticas formativas. El objetivo es examinar en qué medida estas iniciativas contribuyen a la construcción de capacidades locales sostenibles o, por el contrario, reproducen desajustes entre perfiles formados, trayectorias educativas fragmentadas y oportunidades laborales efectivas.

La relevancia del estudio radica en su aporte al debate sobre las políticas de formación en sectores intensivos en conocimiento en contextos territoriales periféricos. A través de un análisis empírico basado en encuestas, entrevistas y revisión de políticas públicas, el trabajo busca generar evidencia que permita repensar el rol de la formación dentro de estrategias más amplias de desarrollo productivo, evitando enfoques reduccionistas que asocian de manera directa capacitación y crecimiento económico.

Marco teórico: formación, competencias y desarrollo del sector SSI

El análisis de los procesos formativos vinculados al desarrollo del sector de software y servicios informáticos requiere un abordaje teórico que permita superar visiones lineales entre educación, empleo y crecimiento económico. En este sentido, el presente trabajo articula distintos enfoques conceptuales que, en conjunto, permiten comprender tanto el potencial como los límites de las políticas de formación en contextos territoriales específicos.

La teoría del capital humano (Becker, 1964), sostiene que la inversión en educación y formación incrementa la productividad individual y, en consecuencia, contribuye al crecimiento económico. Desde esta perspectiva, la formación especializada en tecnologías de la información resulta un insumo clave para el desarrollo del sector SSI, caracterizado por una rápida evolución tecnológica y una elevada demanda de competencias específicas. No obstante, diversos estudios han cuestionado la aplicación mecánica de este enfoque, señalando que la acumulación de capital humano no se traduce automáticamente en desarrollo productivo cuando no existen condiciones estructurales que permitan absorber y valorizar esas capacidades (Pritchett, 2001).

En territorios periféricos o con baja densidad empresarial, como Tierra del Fuego, esta tensión adquiere particular relevancia. La formación puede generar individuos altamente calificados que, ante la escasez de oportunidades locales, optan por estrategias de inserción externa, lo que limita el impacto de las políticas formativas sobre el entramado productivo territorial. Desde este enfoque, el análisis de los procesos formativos debe considerar no solo la cantidad y el tipo de competencias adquiridas, sino también las condiciones institucionales, productivas y laborales que determinan su efectiva utilización.

Complementariamente, la teoría del aprendizaje organizacional (Argyris y Schön, 1978) y los enfoques de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) enfatizan que la formación no se agota en instancias educativas formales o cursos de capacitación, sino que se construye en interacción con los entornos de trabajo. En el sector SSI, caracterizado por procesos de innovación continua, la posibilidad de aprendizaje en contextos productivos reales resulta central para la consolidación de trayectorias laborales sostenibles. Desde esta perspectiva, la debilidad del entramado empresarial local puede limitar las oportunidades de aprendizaje organizacional, afectando la transición entre formación y empleo.

Los modelos de competencias (Boyatzis, 1982) y la educación basada en competencias (EBC) constituyen otro eje relevante del análisis. Estos enfoques han orientado buena parte de las políticas formativas recientes en el sector SSI, privilegiando la adquisición de habilidades técnicas específicas y de rápida aplicación laboral. Si bien esta orientación puede responder a demandas inmediatas del mercado, diversos autores advierten que una focalización excesiva en competencias de corto plazo puede generar trayectorias formativas fragmentadas y vulnerables frente a cambios tecnológicos o fluctuaciones del mercado de trabajo (Young, 2008; Wheelahan, 2010). En este sentido, resulta necesario analizar en qué medida las propuestas formativas combinan competencias técnicas con capacidades transferibles y de largo plazo.

Por último, el enfoque de ecosistemas de innovación (Moore, 1993; Lundvall, 1992) y las perspectivas territoriales del desarrollo subrayan la importancia de la articulación entre Estado, sistema educativo y sector productivo. Desde esta mirada, la efectividad de las políticas de formación depende de su inserción en estrategias más amplias de desarrollo productivo, que contemplen la generación de empleo, el fortalecimiento empresarial y la construcción de redes locales de innovación. En ausencia de esta articulación, la formación corre el riesgo de operar de manera aislada, con impactos limitados sobre el desarrollo territorial.

En conjunto, estos enfoques permiten construir un marco analítico que orienta la lectura de los datos empíricos del estudio. Lejos de concebir la formación como una variable independiente, el presente trabajo la analiza como un proceso socialmente situado, condicionado por las características del territorio, la estructura del mercado laboral y las estrategias de los actores involucrados. Desde esta perspectiva, el análisis empírico se orienta a examinar cómo

los procesos formativos implementados en Tierra del Fuego se articulan o no con las condiciones locales de desarrollo del sector SSI, y qué implicaciones se derivan de ello para el diseño de políticas públicas.

Metodología

A continuación, se describe la metodología empleada, la cual se centró en un relevamiento de los procesos formativos llevados a cabo en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, destinados al sector de Servicios de Software e Informáticos (SSI). El objetivo fue generar información para la toma de decisiones sobre posibles acompañamientos, nuevas ofertas formativas o cambios en los procesos formativos. Este relevamiento se realizó en el marco de una asistencia técnica del Consejo Federal de Inversiones para el Gobierno de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, con la participación de los autores de este trabajo.

La estrategia metodológica que guió este estudio fue de carácter exploratorio, con el fin de definir el diseño de los relevamientos, utilizando una combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos para profundizar en la comprensión teórica del problema estudiado (Sautu, 2005).

Se relevaron actividades de formación formal e informal ejecutadas específicamente para el público fueguino en el período comprendido entre 2020 y 2022, considerando aquellas temáticas que permitieran generar empleabilidad en el sector de servicios informáticos a través de la participación de expertos del dominio, referentes del gobierno provincial y de las instituciones educativas objeto de estudio. La identificación de las instituciones educativas que brindaron trayectos de formación fue posible gracias al compromiso del gobierno provincial, que facilitó el establecimiento de vínculos con los centros de formación.

Identificación de instituciones y diseño del estudio

Primero, se identificaron las instituciones educativas que brindaron cursos de formación, identificándose un total de 7 instituciones y obteniéndose el contacto de los estudiantes. El estudio se diseñó en dos fases principales: una fase cuantitativa basada en encuestas y una fase cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de garantizar una comprensión profunda y detallada de los procesos formativos.

Fase cuantitativa

Mediante técnicas cuantitativas se confeccionaron cuestionarios online (utilizando la herramienta Google Forms) con preguntas cerradas (de opción única o múltiple), los cuales se enviaron por correo electrónico al universo identificado. La población total a relevar fue de 3.329 personas, por lo que se determinó el tamaño de la muestra representativa de la población, estableciendo el número mínimo de respuestas a obtener (Johnson, 1998). Dado el tamaño de la población, se previó obtener al menos 144 respuestas.

Metodología de cálculo para el tamaño de la muestra:

Nivel de confianza: 95%

Tamaño de la población: 3.329

Margen de error: 8%

Distribución de respuestas: 50%

Tamaño de la muestra: 144

El formulario fue completamente anónimo, lo que permitió extraer elementos para su posterior evaluación y análisis. Se obtuvieron un total de 235 respuestas distribuidas entre las tres ciudades de la provincia (Ushuaia, Tolhuin y Río Grande), superando el mínimo esperado (144).

Fase cualitativa

De las 235 respuestas recibidas se seleccionaron aquellos participantes que aceptaron participar en entrevistas. Para esta segunda etapa, se seleccionaron 20 participantes (punto de saturación) de manera heterogénea considerando varios aspectos (ciudad de residencia, género, rango etario, condición social, nivel de estudio, etc.). Las entrevistas se realizaron de manera virtual y sincrónica, utilizando cuestionarios semi-estructurados para profundizar en los elementos de análisis.

Las entrevistas se analizaron a través de un sistema de codificación y matriz de análisis. Este recurso se considera útil ya que la conversación entre el entrevistador y el entrevistado genera información con una línea argumental que se puede profundizar según la libertad con que el entrevistador utilice el orden y el modo de formular las preguntas (Corbetta, 2003).

Los encuestadores leyeron con cuidado el cuestionario entregado para conocer y tener presentes las opciones consultadas y sobre las cuales se deseaba indagar con mayor profundidad. Las entrevistas tuvieron como objetivo explorar aspectos más puntuales o específicos respecto a algunas de las respuestas obtenidas de los cuestionarios online.

Entrevistas con actores clave

Se llevaron a cabo entrevistas específicas con actores claves y referentes del sector SSI, incluyendo agentes gubernamentales y responsables académicos, con el objetivo de obtener una comprensión más profunda de la situación del sector y sus necesidades. Se buscó identificar, desde la perspectiva de quienes organizan las propuestas, los diversos factores que podrían ser de interés.

Se utilizó una estrategia de muestreo de bola de nieve (Alloatti, 2014), la cual consistió en el acceso a actores clave a través de referencias de los propios entrevistados, permitiendo ampliar la red de contactos en el sector SSI local. Las entrevistas fueron semi-estructuradas, con una duración de aproximadamente 45 minutos. En este caso, se utilizó una matriz FODA (Ponce Talancón, 2006) para el análisis, proporcionando una visión integral de los hallazgos y revelando los aspectos más destacados surgidos de las conversaciones con los actores clave del sector.

Contexto de la industria del software en la Provincia de Tierra del Fuego A.e.I.A.S.

El sector de software y servicios informáticos ha sido destacado por los gobiernos nacional y provincial como un sector estratégico para el desarrollo y ampliación de la matriz productiva fueguina, marcando la importancia de la formación de recursos humanos para dar impulso al mismo (Decreto nacional N° 725/21, leyes provinciales N° 1279 y 1.401 y <https://www.tierradelfuego.gob.ar/economia-del-conocimiento/>).

Si bien no existen aún estudios del entramado productivo relacionado al sector en Tierra del Fuego, de acuerdo con el Observatorio de Empleo y Dinámica Empresarial (OEDE), en el año 2021 existían 34 empresas registradas dentro del rubro Actividades Informáticas.

Si bien representa un número relativamente bajo, significa un salto respecto de los años anteriores, donde la cantidad de empresas registradas en este rubro nunca había superado las 26 empresas.

En general predominan las microempresas unipersonales que no logran consolidarse como empleadoras formales, sino que suelen contratar técnicos y profesionales freelance. Sólo un 3,7% de las empresas tienen más de 5

empleados, y se encuentran entre las empresas más “jóvenes” del entramado PyME fueguino (Cuantificación y caracterización del entramado económico-productivo MIPyME de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, 2021).

Al analizar el empleo privado en el sector, considerando la localización del empleado y no de la empresa empleadora, se observa un virtual estancamiento hasta mediados de 2020, momento a partir del cual la dinámica de creación de empleo privado registrado en el sector cambió drásticamente, llegando a duplicar los puestos de trabajo en 3 años.

En agosto del 2020 el número de empleados ascendía a 120, mientras que en noviembre de 2023, último dato disponible, la cantidad de empleados llegó a 255, representando un crecimiento del 112,5% entre ambos momentos, mientras que a nivel nacional dicha evolución fue del 27,9%.

Posiblemente la consolidación del empleo remoto ocurrida a partir de 2020 haya ayudado a acelerar la creación de empleos fuera de los espacios en los que tradicionalmente se concentró el sector (CABA, Córdoba, Santa Fé, Buenos Aires y Mendoza), posicionando a Tierra del Fuego como el cuarto distrito en cantidad de empleos del sector sobre la población total.

Tabla 1. Empleo privado registrado en SSI cada 10.000 habitantes (2022).

Provincia	Cantidad de empleo por cada 10.000 habitantes
CABA	307,5
Córdoba	29,3
Santa Fe	18,0
Tierra del Fuego A.e.I.A.S.	11,2
Buenos Aires	9,7
Mendoza	9,5
San Luis	7,4
Neuquén	6,6
Chaco	6,5
Tucumán	5,7
San Juan	5,3
Corrientes	4,9
La Pampa	4,4
Chubut	4,1

Río Negro	4,0
Entre Ríos	3,9
Jujuy	3,2
Catamarca	3,0
Salta	2,7
Santa Cruz	2,3
Misiones	1,6
Santiago del Estero	1,4
La Rioja	1,0
Formosa	0,8

Fuente: Elaboración propia en base a datos del INDEC y del CEP.

Si bien estos datos dan cuenta de un sector en crecimiento, al igual que ocurre en el resto del país, la principal limitación para sostener esta tendencia a lo largo del tiempo proviene de la dificultad de contar con los recursos humanos experimentados que se demandan. En este sentido, una parte importante de los esfuerzos del Estado, tanto a nivel nacional como subnacional, ha estado enfocado en acelerar la formación que el sector requiere.

Políticas enfocadas en la formación de talentos (2020 – 2023)

La formación de recursos humanos ha ocupado un rol central en las políticas orientadas al desarrollo del sector SSI. Para ello, desde el gobierno nacional se han instrumentado diferentes programas con la intención de ampliar la base de recursos humanos formados, con capacidad para insertarse en el sector.

En este sentido, durante período 2019-2023 se implementaron algunos programas e iniciativas, entre las que destacan:

- Argentina Programa: plan nacional y federal, iniciado en 2020 con el objetivo de brindar capacitaciones gratuitas en las temáticas de programación, testing y habilidades digitales.
- Capacitación 4.0 y Economía del Conocimiento: estimulaba la implementación de programas de formación de recursos humanos orientados a los requerimientos de la economía del conocimiento, a través del otorgamiento de aportes no reembolsables a gobiernos provinciales y municipios que presentaran un plan.
- T – Tec (Trabajo + Tecnología): programa gratuito que buscaba generar oportunidades de inserción laboral mediante la capacitación en tecnologías de la información requerida por la industria 4.0 – TIC, principalmente por los SSI, ejecutado con la participación de Universidades Nacionales.
- El Régimen de Promoción de Economía del Conocimiento, que ofrece beneficios fiscales, establece la acreditación de gastos de capacitación como uno de los requisitos posibles para el acceso.

Todos estos programas fueron implementados en el territorio provincial, en articulación con el Gobierno de Tierra del Fuego AelIAS.

Dentro de la educación formal, existen ofertas formativas permanentes, como la Licenciatura en Sistemas de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, que ofrece además el título intermedio de Analista Universitario en Sistemas; y la Tecnicatura Universitaria en Programación, que ofrece la Universidad Tecnológica Nacional sede Río Grande.

Por su parte, el Estado provincial cuenta con una oferta permanente de formación terciaria y profesional:

- Técnico Superior en Desarrollo de Software;
- Técnico Superior en Ciencias de Datos e Inteligencia Artificial;
- Operador de Informática;
- Operador de PC para programas de Dibujo Asistido en 2 y 3D.

Adicionalmente, durante 2021 – 2023, en el marco de un acuerdo con la Cámara de Empresas del Polo Informático de Tandil (CEPIT), el Gobierno provincial desarrolló la Tecnicatura Desarrollo Web Full Stack, además de otras propuestas formativas más cortas.

Tabla 2. Lista de propuestas formativas.

Instituciones	Formación	Características
Universidad Nacional de Tierra del Fuego	Analista Universitario en Sistemas	Tecnicatura universitaria. Duración 3 años
Universidad Nacional de Tierra del Fuego	Licenciatura en Sistemas	Licenciatura universitaria. Duración 5 años
Gobierno provincial y CEPIT	Desarrollador Web Full Stack	Tecnicatura en programación. Duración 2 años
Gobierno provincial y CEPIT	UX	Curso en experiencia de usuario. Duración 10 meses
DirMod – UTN Regional Bs As (articulación con Gob. Pcial)	Academia del Conocimiento	Curso de programación web full stack. Duración 5 meses
Gobierno nacional, Gobierno provincial, UNTDF y CESSI	T.TEC QA	Curso de Desarrollador web full stack. Duración 6 meses
Gobierno nacional, Gobierno provincial, UNTDF y CESSI	T.TEC QA	Cursos de Testing. Duración 5 meses
Gobierno nacional (articulación con Gobierno provincial)	Argentina Programa 4.0	Curso de programación web full stack. Duración 5 meses
Acámica - Globant	Code your future	Curso de programación web full stack. Duración 5 meses
Gobierno nacional, Gobierno provincial, CENTEC y ACAF	Animación de personajes en técnica 2D digital	Curso de animación digital. Duración 1 mes
Gobierno nacional, Gobierno provincial y ACAF	Introducción a las disciplinas inmersivas	Curso de animación digital. Duración 1 mes
Gobierno nacional, Gobierno provincial, CENTEC y ACAF	Rigging y Animación de Personajes en Blender	Curso de animación digital. Duración 1 mes
Gobierno nacional, Gobierno provincial, CENTEC y ACAF	Unity 3D	Curso de animación digital. Duración 1 mes

Fuente: elaboración propia.

Si bien estas han sido las principales fuentes de formación de recursos humanos especializados en el área de los SSI, durante los últimos años se han desarrollado diferentes iniciativas de educación no formal, cuya finalidad ha sido la de complementar la formación técnica y profesional existente, con cursos de escasa duración (siempre menos de un año), orientados a generar ciertos perfiles que demanda el sector.

Esta oferta formativa se ha desarrollado principalmente bajo modalidades virtuales, sincrónicas o asincrónicas, y en algunos casos mixtas, con algún encuentro presencial.

Evaluación de los procesos formativos

El análisis de los procesos formativos proporciona una visión detallada de la efectividad de estos programas y las áreas que requieren mejoras. A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las encuestas y entrevistas realizadas a estudiantes, docentes y referentes del sector.

Encuestas

Distribución geográfica de los participantes

El alcance geográfico de los programas formativos es importante para entender su impacto en toda la Provincia. Se observó que un 53% (124) pertenecen a la ciudad de Ushuaia, representando la mayor proporción de estudiantes en este estudio. Por otro lado, 47% (110) de los encuestados son residentes de Río Grande, mientras que sólo un estudiante proviene de la ciudad de Tolhuin.

En términos territoriales, la distribución geográfica de los participantes muestra una concentración significativa en las ciudades de Ushuaia y Río Grande, con una participación prácticamente nula de Tolhuin. Esta distribución no sólo refleja la localización de la oferta formativa, sino también las asimetrías territoriales en el acceso a instancias de capacitación en sectores intensivos en conocimiento. La escasa participación de localidades de menor escala sugiere que, aun cuando las propuestas adoptan modalidades virtuales, persisten desigualdades vinculadas a la infraestructura, la difusión de las iniciativas y las condiciones sociales de los potenciales participantes.

Participación en propuestas formativas

El análisis de la distribución de los inscriptos (235) revela una estructura de demanda altamente concentrada en programas de formación de corto plazo y formación universitaria de grado.

El programa "Argentina Programa 4.0" destaca como el principal eje de convocatoria, concentrando al 37% de los inscriptos (88 casos). Sumado a iniciativas como "Code Your Future", "Dev. Full Stack" y "T.TEC QA" (con 19 inscriptos cada uno), se observa que una porción mayoritaria de los participantes opta por trayectos orientados a la adquisición rápida de competencias técnicas específicas, en sintonía con los modelos de educación basada en competencias (EBC).

Existe una base sólida de formación académica de largo plazo en la provincia. La "Licenciatura en Sistemas" (38 inscriptos) y el título de "Analista Universitario en Sistemas" (23 inscriptos) representan en conjunto el 26% de la muestra. Es relevante notar que la Licenciatura supera en inscriptos al título intermedio, lo que sugiere una valoración de la formación profesional integral por sobre la técnica de ciclo corto en el ámbito académico.

En contraste, las propuestas vinculadas a la industria del contenido digital y especializaciones puntuales muestran una participación marginal. Programas como "Animación 2D", "Rigging en Blender", "Unity 3D" e "Introducción a disciplinas inmersivas" presentan una baja tracción, con inscripciones que no superan los 3 casos por propuesta. Esto evidencia que, si bien existe oferta diversa, el interés de los actores locales sigue fuertemente anclado en el desarrollo de software tradicional y QA.

Tabla 3. Distribución de inscriptos por propuesta formativa.

Propuesta formativa	Inscriptos
Academia del conocimiento	5
Analista Universitario en Sistemas	23
Animación de personajes en técnica 2D digital	2
Argentina Programa 4.0	88
Code your future	19
Dev. Full Stack	19
Experiencia de Usuario	15
Introducción a las disciplinas inmersivas con perspectivas de salida laboral	3
Licenciatura en Sistemas	38
Rigging y Animación de Personajes en Blender	2
T.TEC QA	19
Unity 3D	2
Total	235

Fuente: Elaboración propia.

Los datos muestran un predominio claro de los cursos de corta duración por sobre las carreras universitarias. Esta preferencia por trayectos formativos breves y orientados a una rápida salida laboral puede interpretarse como una estrategia racional de los participantes frente a un contexto económico incierto y a la necesidad de compatibilizar estudio, trabajo y vida cotidiana. Al mismo tiempo, este patrón refuerza la centralidad que adquirieron las políticas de formación basadas en competencias específicas, en detrimento de trayectorias educativas más extensas y estructuradas.

Desde una perspectiva teórica, este fenómeno se vincula con los enfoques de educación basada en competencias y con una concepción instrumental de la formación, orientada a mejorar la empleabilidad individual en el corto plazo. Sin embargo, la fuerte concentración en propuestas no formales plantea interrogantes sobre la capacidad de estos dispositivos para construir capacidades sostenibles y transferibles, especialmente en un sector caracterizado por rápidos cambios tecnológicos.

Tabla 4. Distribución de inscriptos por programas universitarios y cursos de corto plazo.

Programas	Inscriptos
Universitarios	61
Cursos a corto plazo	174
Total	235

Fuente: Elaboración propia.

Máximo estudio alcanzado

En relación al nivel educativo de los encuestados, se encontró que un 2,13% (5) posee nivel de educación secundaria incompleta mientras que el 17,87% (42) alcanzó un nivel de educación secundaria como máximo. Por otro lado, un 61,28% (144) tiene estudios universitarios incompletos entretanto un 15,32% (36) los tiene completos. Por último, solo un 3,40% (8) de los participantes obtuvo un título de posgrado.

Trabajo

En cuanto a la situación laboral de los inscriptos, casi un cuarto de los encuestados manifestó estar trabajando en relación de dependencia en el sector público, mientras que un tercio trabaja en el sector privado. Por otro lado, apenas un 15% de los participantes se desempeña de manera independiente y solo un puñado se especializa en el área de la docencia. Por último, el 32% de los encuestados no se encuentra trabajando en la actualidad.

Los roles más comunes entre los encuestados empleados un alto porcentaje de los participantes no realiza tareas relacionadas con el área de SSI; quienes trabajan en el área de software y servicios informáticos (SSI) de una empresa u organización especializada en informática no alcanza el 30%, mientras que el resto se desempeña en el área de SSI de una empresa o institución no dedicada al sector informático. El siguiente gráfico muestra esta distribución.

Los resultados muestran una inserción heterogénea y, en muchos casos, débilmente vinculada al sector de software y servicios informáticos. Una proporción significativa de los encuestados se desempeña en actividades no relacionadas directamente con el SSI, incluso entre quienes se encuentran empleados. Este desajuste entre formación recibida e inserción laboral efectiva constituye uno de los principales hallazgos del estudio.

Desde una perspectiva analítica, esta situación no puede atribuirse exclusivamente a deficiencias en los contenidos de las propuestas formativas. Por el contrario, debe ser interpretada en relación con las características estructurales del mercado laboral local: un entramado empresarial de pequeña escala, con predominio de microempresas, escasa generación de puestos junior y una alta dependencia de modalidades de contratación freelance o remota. En este contexto, la formación tiende a mejorar la empleabilidad potencial de los individuos, pero no necesariamente se traduce en una inserción laboral local sostenida.

Aspectos por mejorar en la propuesta

El análisis de los aspectos que los encuestados consideran necesarios mejorar en las propuestas formativas arroja resultados significativos. El aspecto más mencionado fue el contenido, con 108 (27%) menciones, lo que indica una necesidad de actualización o ampliación de los materiales y temas cubiertos. El alcance del programa, entendido como la cobertura de habilidades y conocimientos relevantes, recibió 49 (12%) menciones, sugiriendo que algunos estudiantes consideran que las propuestas no cubren suficientemente todos los aspectos necesarios para su

formación. La calidad docente es otro aspecto destacado, con 62 (16%) menciones, señalando que los alumnos ven la necesidad de una mejora en la metodología de enseñanza y la experiencia de los instructores.

La modalidad de los cursos (Preferencia entre clases presenciales, virtuales o híbridas), fue mencionada 58 (15%) veces, indicando que las actuales modalidades pueden no estar satisfaciendo plenamente a los estudiantes. Horarios y duración de los programas recibieron 52 (13%) y 53 (13%) menciones, respectivamente, lo que sugiere que los estudiantes encuentran dificultades para acomodar los cursos en sus horarios personales o consideran que la duración de los programas no es adecuada. Finalmente, otros aspectos no especificados fueron mencionados por 13 (3%) alumnos.

Tabla 5. Distribución de diferentes aspectos a mejorar de las propuestas formativas.

Aspectos para mejorar en la propuesta	Menciones
Contenido	108
Alcance	49
Calidad docente	62
Modalidad	58
Horarios	52
Duración	53
Otros	13
Total	395

Fuente: Elaboración propia.

Situación actual con respecto a la propuesta formativa

En cuanto a la situación actual con respecto a la propuesta formativa, el 26% (60) de los encuestados ha completado exitosamente la formación, mientras que el 39% (92) está en proceso de finalizar. Por otro lado, el 35% (83) de los encuestados ha abandonado la formación.

En cuanto a los motivos por los cuales el 35% (84) de los encuestados abandonaron la propuesta formativa. Entre los principales motivos, el 31% (26) mencionó dificultades de compatibilidad de horarios, el 18% (15) señaló cuestiones laborales, y el 13% (11) indicó situaciones personales. Además, el 11% (9) de los encuestados expresó que el contenido no les interesó y esperaban algo diferente, mientras que el 10% (8) encontró el nivel por debajo de sus expectativas y otro 10% (8) lo consideró más exigente de lo esperado. Problemas de conexión o falta de equipo afectaron al 2% (2), y el 2% (2) reportó dificultades académicas. Finalmente, el 1% (1) tuvo diferencias con algún docente y el 1% (1) abandonó debido a una mudanza.

Expectativas cumplidas

En cuanto a las expectativas respecto a la propuesta formativa, el 58% (136) de los encuestados considera que la formación satisfizo sus expectativas, mientras que el 38% (89) considera que la propuesta cumplió sólo en parte con sus expectativas. Por último, el 4% (10) de los encuestados afirma que la propuesta no cumplió con sus expectativas.

Entrevistas

Aquellos participantes de la encuesta que aceptaron participar en entrevistas cualitativas fueron seleccionados y se llevaron a cabo 20 entrevistas. Estas entrevistas se realizaron utilizando cuestionarios semiestructurados para profundizar en los elementos de análisis.

Además, se llevaron a cabo 5 entrevistas con referentes del sector SSI, incluyendo políticos y responsables académicos, con el objetivo de obtener una comprensión más profunda de la situación del sector y sus necesidades.

Los datos recopilados a través de las entrevistas se sometieron a un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). Se aplicaron técnicas de codificación y matrices de análisis para extraer conclusiones significativas.

Entrevista con referentes

A continuación, se presenta un análisis FODA de los resultados obtenidos a partir de entrevistas con 5 referentes políticos y académicos del sector SSI. Este análisis proporciona una visión integral de los hallazgos y revela los aspectos más destacados que surgieron de las conversaciones con los actores clave del sector.

Entre las fortalezas se destaca la gratuidad de los programas, la relevancia de las propuestas educativas para la población y la industria, y la flexibilidad de la modalidad virtual que permite a los estudiantes adaptar sus horarios de estudio. Además, se resalta la colaboración con empresas locales para ofrecer capacitaciones y diplomaturas, así como la presencia de recursos humanos altamente calificados en la construcción de software.

Por otro lado, se han detectado debilidades que incluyen desafíos en el sostenimiento de la motivación estudiantil, la falta de apoyo en áreas como la infraestructura y la vinculación laboral, y la escasez de recursos humanos con dedicación exclusiva en la universidad. También se menciona la falta de contenido relacionado con la inteligencia artificial en los planes de estudio y la ausencia de un seguimiento de los estudiantes que abandonan los programas.

Las oportunidades que se presentan incluyen una creciente demanda de educación en informática debido a las oportunidades laborales, la posibilidad de mejorar las redes con la provincia y el gobierno, y la adaptación constante de los programas a las cambiantes necesidades del sector. Además, se ha trabajado en integrar la programación en la educación primaria y secundaria, lo que amplía las perspectivas de formación temprana en este campo.

Sin embargo, también existen amenazas que deben abordarse. Estas incluyen la dificultad de equilibrar el trabajo y los estudios para muchos estudiantes, las tensiones relacionadas con la asignación de cupos debido a la reestructuración económica, y la posibilidad de que los talentos busquen oportunidades laborales en el extranjero. Además, se mencionan desafíos como la falta de adaptación de los programas educativos a las demandas actuales del sector y la inestabilidad en el presupuesto y la financiación de programas.

Entrevista con estudiantes

El proyecto incluyó una fase de entrevistas dirigidas a 20 estudiantes que habían participado en diversos trayectos formativos. Con el fin de llevar a cabo estas entrevistas de manera efectiva, se proporcionó una capacitación específica a las personas designadas para realizarlas, siguiendo el mismo objetivo que se había establecido para las entrevistas con los referentes del sector.

Es relevante destacar que, en los cuestionarios de la encuesta, se preguntó a los participantes si estarían interesados en participar en una etapa adicional de entrevistas con el equipo de trabajo. De aquellos que expresaron su interés, se realizó una selección cuidadosa para llevar a cabo entrevistas cualitativas, ya sea en persona, por teléfono o mediante otros medios de comunicación.

Se procuró que los participantes seleccionados representaran de la manera más heterogénea posible el conjunto de personas que formaron parte del estudio. Esto se logró considerando variables como la ciudad de residencia, el trayecto formativo realizado, la edad, el estado de abandono o finalización, el género, entre otros. Dentro de las entrevistas realizadas, se incluyeron a 10 participantes de la localidad de Río Grande y 10 de Ushuaia, manteniendo una proporción equitativa en cuanto al género. Cabe mencionar que, si bien se intentó contactar a una persona de la localidad de Tolhuin que expresó su interés, finalmente optó por no participar en la entrevista.

Además, se seleccionaron participantes de diferentes grupos etarios y con trayectorias formativas tanto finalizadas como abandonadas.

Los datos recopilados a través de las entrevistas se sometieron a análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). Se aplicaron técnicas de codificación y matrices de análisis para extraer conclusiones significativas.

En términos de fortalezas, se destaca la preferencia por las modalidades virtuales o híbridas debido a su flexibilidad, así como la posibilidad de establecer contactos en la industria y desarrollar proyectos personales. La gratuidad de los programas y la experiencia laboral de los docentes son aspectos altamente valorados. Además, se aprecia la variedad de lenguajes de programación y la accesibilidad de los materiales de estudio.

Por otro lado, las debilidades identificadas incluyen la dificultad de seguir las clases en tiempo real, lo que lleva a una preferencia por la modalidad mixta. La falta de comunicación y apoyo docente, así como la necesidad de recurrir a recursos externos como videos de YouTube, son áreas de mejora. Además, algunos programas requieren experiencia previa en codificación, excluyendo a principiantes, y la autogestión del tiempo puede ser un desafío para aquellos que trabajan o estudian simultáneamente.

En cuanto a las oportunidades, existe un interés generalizado en la programación debido a su relevancia en el mercado laboral actual. Los estudiantes ven estas habilidades como una vía para trabajar en el extranjero o desde casa, y expresan interés en cursos adicionales y temas relacionados con la informática. Reconocen a ciertas empresas como lugares atractivos para trabajar y valoran los laboratorios de medios disponibles.

Sin embargo, también existen amenazas potenciales. La autogestión de horarios y la necesidad de equilibrar trabajo y estudio pueden ser obstáculos significativos. Además, la falta de demanda de mano de obra local en el sector informático es una preocupación, y la transición de estudiantes a puestos de trabajo relacionados puede ser difícil debido a la necesidad de experiencia previa.

Conclusiones

El análisis de los procesos formativos vinculados al desarrollo de la industria del software y los servicios informáticos en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur durante el período 2020–2022 permite extraer un conjunto de conclusiones que trascienden la descripción de la oferta educativa y aportan elementos para una lectura crítica de las políticas de formación en sectores intensivos en conocimiento, particularmente en contextos territoriales periféricos.

En primer lugar, los resultados muestran que la expansión de la oferta formativa en el sector SSI constituyó una respuesta activa del Estado nacional y provincial frente a la necesidad de diversificar la matriz productiva y generar empleo calificado. La multiplicación de propuestas especialmente de carácter no formal y de corta duración logró ampliar el acceso a instancias de capacitación y despertar un interés significativo en la población. Sin embargo, este proceso se apoyó mayoritariamente en dispositivos orientados a la adquisición acelerada de competencias técnicas, lo que limitó su capacidad para construir trayectorias formativas integrales y sostenibles en el tiempo.

En segundo lugar, el estudio evidencia que los procesos formativos analizados se desarrollaron predominantemente sobre una población con niveles educativos relativamente elevados. Este hallazgo sugiere que las iniciativas funcionaron más como mecanismos de reconversión o actualización de capital humano preexistente que como estrategias de inclusión inicial al sector SSI. Al mismo tiempo, las elevadas tasas de abandono y las dificultades señaladas para compatibilizar estudio, trabajo y vida cotidiana ponen de manifiesto desajustes entre el diseño de las propuestas y las condiciones reales de los participantes. En este sentido, los formatos intensivos y mayoritariamente virtuales, si bien amplían el acceso, también transfieren una elevada carga de autogestión a los estudiantes, lo que tiende a profundizar desigualdades en las trayectorias formativas.

Un tercer hallazgo central se vincula con la débil articulación entre formación e inserción laboral efectiva en el sector SSI a nivel local. Si bien una parte de los participantes logró desempeñarse en actividades relacionadas con el sector, la mayoría no accedió a empleos directamente vinculados con la formación recibida. Este desajuste no puede atribuirse únicamente a falencias en los contenidos de los programas, sino que debe entenderse en relación con las limitaciones estructurales del territorio: un mercado laboral de escala reducida, una baja densidad empresarial y escasas oportunidades de inserción para perfiles junior. En este contexto, la formación tiende a mejorar la empleabilidad potencial de los individuos, pero no necesariamente se traduce en una inserción laboral local sostenida.

Desde una perspectiva territorial, los resultados sugieren que, en ausencia de políticas complementarias de desarrollo productivo, la formación genera beneficios principalmente a nivel individual, facilitando estrategias de empleabilidad externa o trabajo remoto, más que al fortalecimiento del entramado productivo local. Esta dinámica pone en evidencia los límites de las políticas de formación cuando se implementan de manera aislada, sin una articulación sostenida con estrategias de generación de empleo, fortalecimiento empresarial y consolidación de ecosistemas locales de innovación.

En este sentido, una de las principales contribuciones del estudio consiste en problematizar los supuestos que asocian de manera lineal la expansión de la oferta formativa con el desarrollo del sector SSI. Los hallazgos muestran que la formación constituye una condición necesaria, pero no suficiente, para impulsar procesos de desarrollo basados en el conocimiento, especialmente en territorios periféricos. La efectividad de las políticas formativas depende de su capacidad para integrarse en estrategias más amplias que contemplen las condiciones estructurales del mercado de trabajo, la escala del entramado productivo y las trayectorias reales de los sujetos.

A partir de estos resultados, se desprenden una serie de orientaciones para el diseño de políticas públicas más integrales. En primer lugar, resulta necesario avanzar hacia una mayor articulación entre formación formal y no formal, promoviendo trayectorias educativas que combinen la adquisición de competencias técnicas específicas con capacidades transferibles y de largo plazo. En segundo lugar, se vuelve imprescindible fortalecer los dispositivos de acompañamiento académico y orientación laboral, especialmente en propuestas intensivas y virtuales, con el fin de reducir las tasas de abandono y mejorar la experiencia formativa.

Asimismo, se recomienda profundizar los mecanismos de vinculación entre instituciones educativas, empresas del sector y Estado, de modo de favorecer prácticas profesionalizantes, pasantías y experiencias de aprendizaje situado que faciliten la transición entre formación y empleo. Finalmente, las políticas de formación deberían integrarse explícitamente a estrategias de desarrollo productivo territorial, orientadas a fortalecer el ecosistema local de SSI, promover la creación y consolidación de empresas y generar condiciones para la retención de talentos en la provincia.

Entre las limitaciones del estudio se reconoce el carácter exploratorio del diseño y su focalización en un período y territorio específicos, lo que restringe la generalización de los resultados. No obstante, estas limitaciones no invalidan los hallazgos, sino que abren líneas de investigación futura orientadas a analizar de manera longitudinal el impacto de los procesos formativos en las trayectorias laborales, así como a realizar estudios comparativos con otras provincias o contextos territoriales.

Referencias bibliográficas

- Alloatti, M. (2014). Una discusión sobre la técnica de bola de nieve a partir de la experiencia de investigación en migraciones internacionales. En *Actas del IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. <http://elmeecs.fahce.unlp.edu.ar/iv-elmeecs/iv-elmeecs/actas-2014>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital*. Columbia University Press.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Johnson, R., & Kubly, P. (1998). *Estadística elemental*. Internacional Thomson Editores.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lundvall, B.-Å. (1992). *Sistemas nacionales de innovación: Hacia una teoría de la innovación y el aprendizaje interactivo*. Pinter Publishers.
- Moore, J. F. (1993). *The dynamics of business ecosystems*. Addison-Wesley.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2023). *Oportunidades y desafíos para la transformación productiva fueguina* (Documentos de Proyecto). <https://hdl.handle.net/11362/48635>
- Ponce Talancón, H. (2006). La matriz FODA: Una alternativa para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones productivas y sociales. *Contribuciones a la Economía*. <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00290.pdf>
- Pritchett, L. (2001). Where has all the education gone? *The World Bank Economic Review*, 15(3), 367–391. <https://doi.org/10.1093/wber/15.3.367>
- Sautu, R. (2005). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Wheelahan, L. (2010). Options for the future of VET teaching qualifications and continuing professional development. *Spring*, 44(3), 8–10.
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.

Fecha de recepción: 31-3-2025

Fecha de aceptación: 9-2-2026



Políticas curriculares y enseñanza de la filosofía en la formación docente inicial: un análisis desde el Ciclo de las Políticas de Stephen Ball

Curricular policies and philosophy teaching in initial teacher education: an analysis from Stephen Ball's Policy Cycle

FARIAS, Melina Raquel¹

Farias, M. R. (2026). Políticas curriculares y enseñanza de la filosofía en la formación docente inicial: un análisis desde el Ciclo de las Políticas de Stephen Ball. *RELAPAE*, (24), pp. 208-219.

Resumen

El presente artículo analiza las políticas curriculares para la formación docente inicial en la provincia de La Pampa (Argentina) durante el período 2006-2019, con especial atención al lugar asignado a la filosofía en los planes de estudio y a los procesos de traducción institucional que establecen su presencia en el aula. El trabajo se inscribe en el marco de una tesis doctoral en curso que indaga la articulación entre dichas políticas y las representaciones sociales que el estudiantado de profesorado construye acerca del valor formativo de la filosofía.

Desde la perspectiva del Ciclo de las Políticas de Stephen Ball y colaboradores (Ball, Maguire y Braun, 2012), se analizan documentos normativos nacionales y provinciales –leyes, resoluciones del CFE, recomendaciones del INFoD, diseños curriculares jurisdiccionales y planes de estudio institucionales– así como programas docentes y propuestas pedagógicas de cuatro profesorados: Artes Visuales y Música del Instituto Superior de Bellas Artes (ISBA), y Educación Inicial y Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (FCH-UNLPam).

El estudio adopta una metodología cualitativa de tipo interpretativo, con un diseño de casos múltiples, y analiza los niveles macro, meso y micro de la política educativa para dar cuenta de cómo las orientaciones nacionales son interpretadas, resignificadas y puestas en acto en cada institución. Los resultados muestran que, si bien la filosofía ocupa un lugar formalmente reconocido en el Campo de la Formación General de todos los profesorados, las traducciones institucionales difieren significativamente: el ISBA desarrolla una racionalidad artístico-existencial que integra reflexión filosófica con producción estética, mientras que la FCH privilegia una racionalidad académico-disciplinar centrada en el análisis textual riguroso. Ambas modalidades expresan formas legítimas pero diferenciadas de recontextualizar la política curricular nacional, evidenciando la tensión entre el discurso emancipador de las políticas y las lógicas tecnocráticas de regulación curricular.

Palabras Clave: políticas curriculares, formación docente inicial, enseñanza de la filosofía, Ciclo de las Políticas, representaciones sociales, traducción institucional.

Abstract

This article analyzes curricular policies for initial teacher education in the province of La Pampa (Argentina) during the period 2006–2019, with special attention to the place assigned to philosophy in teacher education programs and to the institutional translation processes that shape its presence in the classroom. The study is part of an ongoing doctoral thesis that investigates the articulation between such policies and the social representations that teacher education students construct about the formative value of philosophy.

Drawing on Stephen Ball's Policy Cycle framework (Ball, Maguire, and Braun, 2012), the analysis examines national and provincial normative documents—laws, CFE resolutions, INFoD recommendations, jurisdictional curricular designs, and institutional study plans—as well as teaching syllabi and pedagogical proposals from four teacher education programs: Visual Arts and Music at the Instituto Superior de Bellas Artes (ISBA), and Early Childhood Education and Primary Education at the Faculty of Human Sciences of the National University of La Pampa (FCH-UNLPam).

¹ Universidad Nacional de La Pampa, Argentina / melina.farias1801@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0001-3652-2498>

The study employs a qualitative, interpretive methodology with a multiple-case design, analyzing macro, meso, and micro levels of educational policy to reveal how national guidelines are interpreted, resignified, and enacted in each institution. Results show that although philosophy occupies a formally recognized place within the General Training Field of all programs, institutional translations differ significantly: ISBA develops an artistic-existential rationality that integrates philosophical reflection with aesthetic production, while FCH privileges an academic-disciplinary rationality centered on rigorous textual analysis. Both modalities represent legitimate but differentiated forms of recontextualizing national curricular policy, revealing the tension between the emancipatory discourse of the policies and the technocratic logics of curricular regulation.

Keywords: curricular policies, initial teacher education, philosophy teaching, Policy Cycle, social representations, institutional translation.

1. Introducción

La pregunta por el lugar de la filosofía en la formación docente inicial constituye un problema tanto curricular como político-pedagógico. En los sistemas educativos latinoamericanos, y en Argentina en particular, los debates sobre qué saberes deben integrar la formación de los/as futuros/as docentes han sido objeto de tensiones persistentes entre tradiciones académicas, demandas prácticas y orientaciones de política educativa. En ese marco, la filosofía ocupa una posición paradójica dado que es reconocida retóricamente como fundamento del pensamiento crítico y de la identidad profesional docente, pero frecuentemente relegada a un espacio complementario, con escasa carga horaria y débil articulación con los desafíos concretos de la enseñanza.

Esta tensión se vuelve especialmente relevante en el contexto de la reforma de la formación docente iniciada con la Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26.206 de 2006 y el conjunto de resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) que organizaron el sistema formador argentino. Dicha reforma instituyó una estructura curricular tripartita –Campo de Formación General, Campo de Formación Específica y Campo de Formación en la Práctica Profesional– y ubicó a la filosofía dentro del primero, asignándole la función de aportar fundamentos epistemológicos, éticos y políticos para la construcción de la identidad profesional docente. Sin embargo, la concreción de esta orientación en los distintos niveles de la política educativa –provincial, institucional y áulico– evidencia procesos complejos de interpretación y resignificación que no pueden reducirse a una implementación lineal.

El presente artículo se propone analizar esos procesos de traducción en cuatro profesorado de la ciudad de General Pico, provincia de La Pampa, durante el período 2006-2019. El trabajo se inscribe en el marco de una investigación doctoral en curso cuyo objeto central es la articulación entre las políticas curriculares para la formación docente inicial –formalizadas en documentos normativos– y las representaciones sociales que el estudiantado de profesorado construye acerca del valor formativo de la filosofía. El análisis que aquí se presenta corresponde al componente documental de dicha investigación y constituye un aporte específico a la comprensión de cómo las políticas curriculares configuran marcos de posibilidad para las prácticas pedagógicas en el área de filosofía.

Las preguntas que orientan este trabajo son: ¿Qué lugar asignan las políticas curriculares nacionales y provinciales a la filosofía en la formación docente inicial? ¿Cómo es interpretado y traducido ese lugar en los planes de estudio y programas institucionales? ¿Qué diferencias y continuidades pueden identificarse entre las traducciones realizadas en distintas instituciones y profesorado?

2. Antecedentes y fundamentación teórica

2.1. Antecedentes sobre políticas curriculares en la formación docente inicial

Las investigaciones sobre políticas curriculares en la formación docente inicial en Argentina permiten advertir una complejidad creciente, tanto en el plano normativo como en su puesta en acto. Los estudios de Lorenzatti, Brumat y Beinotti (2013-2015) destacan cómo las políticas diseñadas desde instancias estatales enfrentan tensiones en su adecuación a contextos concretos, particularmente en escenarios como la educación rural, donde las normativas de formación docente urbanas difícilmente se corresponden con las demandas y condiciones locales. Esta tensión refleja un problema estructural que expone la fragmentación entre diseño y práctica, entre el ideal de formar docentes críticos/as y autónomos/as y las limitaciones reales de los espacios formativos. Además, la consideración de la formación docente como un proceso continuo que no se reduce a la formación inicial, sino que se extiende a la práctica y al desarrollo profesional, invita a repensar las políticas curriculares como procesos dinámicos en constante interacción con los contextos sociales y culturales (Lorenzatti et al., 2014). Esta lectura relativiza la eficacia de las políticas centradas exclusivamente en disposiciones formales, abriendo espacio para analizar la puesta en acto y la agencia de los sujetos en la resignificación de esas políticas.

De manera complementaria, García y Pico (2017) aportan una visión crítica sobre la centralización que ha caracterizado la planificación y regulación estatal en materia de formación docente en Argentina. Mientras reconocen avances como la creación del INFoD y los mecanismos de evaluación integral, señalan que la persistencia de la heterogeneidad institucional y de los déficits en articulación refleja una fragmentación no resuelta que limita la igualdad de oportunidades y la calidad formativa. En este sentido, las políticas curriculares revelan un estatus de ambigüedad y tensión entre la voluntad normativa de homogeneidad y la diversidad institucional real, fenómeno que adquiere particular relevancia en el análisis del lugar asignado a disciplinas como la filosofía, cuya valoración puede variar sustancialmente en diferentes contextos formativos.

Más allá del diseño normativo, las investigaciones de Morelli e Iturbe (2018) sobre las interpretaciones jurisdiccionales de las políticas nacionales revelan procesos de hibridación donde las políticas cobran sentidos locales que desafían posturas estadocéntricas y lineales. Las autoras identifican en estos procesos de interpretación y traducción espacios de disputa cultural en torno al currículo, ilustrando cómo fluyen y se transforman los sentidos atribuidos a la formación docente. Este enfoque aporta un marco para comprender las tensiones en la puesta en acto de las políticas curriculares analizadas en la provincia de La Pampa, particularmente en relación con el valor otorgado a la filosofía.

Un aporte significativo en esta línea es el estudio desarrollado por Orce, Mare y Burré (2015-2021), centrado en las políticas curriculares para la formación docente en arte. Las autoras analizan las brechas existentes entre las intenciones normativas y la realidad de las prácticas formativas, cuestionando las formulaciones abstractas sobre la naturaleza del arte y del/de la artista. Sus conclusiones destacan que dichas tensiones no pueden comprenderse sin atender a su anclaje histórico, cultural y social, lo cual abre un campo de debate sobre cómo se construyen y disputan los sentidos curriculares de cada disciplina (Orce et al., 2021). Esta perspectiva resulta especialmente relevante para pensar el caso de la filosofía, en tanto permite situar las diferencias entre prescripciones oficiales y apropiaciones concretas del estudiantado como parte de procesos más amplios de resignificación cultural en la formación docente inicial.

Frescura Toloza (2019) analiza las políticas curriculares nacionales para la formación inicial de maestros/as de primaria (resoluciones del CFE 2016-2019) mediante un análisis político-discursivo que muestra cómo estas normativas configuran la figura docente promoviendo estándares de competencias y autonomía. Sus hallazgos resultan iluminadores para pensar cómo la filosofía, al igual que otras disciplinas, es reconfigurada bajo el prisma de competencias profesionales, lo que desplaza parcialmente su tradicional asociación con la crítica y la reflexión hacia lógicas de estandarización y eficiencia. En la misma línea, Piazzentino (2021) examina las políticas de formación docente entre 2015 y 2019, destacando su anclaje en un enfoque de competencias profesionales que configura un dispositivo de fabricación de resultados. Este marco analítico ofrece claves para comprender cómo, en el caso de la filosofía, los objetivos formativos de orden crítico y humanista pueden entrar en tensión con criterios de desempeño y productividad.

Por su parte, Molinari y Ruiz (2023) indagan en la regulación contemporánea de la formación docente inicial y advierten la ausencia de una política integral en Argentina, producto de las tensiones entre federalismo y autonomía universitaria. Este señalamiento permite situar la enseñanza de la filosofía en un escenario de fragmentación curricular, donde su presencia y sentido varían según las regulaciones provinciales y la capacidad de las instituciones de sostenerla como núcleo formativo fundamental o, en cambio, relegarla a un rol marginal.

2.2. Estudios sobre filosofía en la formación docente

En el plano particular de la filosofía en la formación docente, la producción académica es aún incipiente en Argentina, aunque algunos trabajos recientes contribuyen a iluminar este campo. Los estudios sistemáticos de Bethencourt (2015, 2019, 2024) sobre la formación curricular de profesores de filosofía en Argentina proporcionan un marco referencial fundamental. Su análisis longitudinal documenta las transformaciones históricas en los planes de estudio de profesorado de filosofía en las principales universidades nacionales entre 1978 y 2012, identificando el avance del reconocimiento de la enseñanza de la filosofía como área específica de formación.

Los aportes de Cerletti (2008) sobre la especificidad de la enseñanza de la filosofía en Argentina proporcionan fundamentos epistemológicos centrales para comprender las tensiones entre filosofía académica y filosofía formativa. El autor plantea que la enseñanza filosófica se configura como una práctica específica que demanda la construcción de dispositivos pedagógicos particulares, lo que resulta clave para analizar cómo las representaciones estudiantiles sobre la filosofía se construyen y transforman en función de las experiencias pedagógicas vividas. En complemento, el aporte de Nesprías (2021) sobre la formación continua en filosofía en la provincia de Buenos Aires muestra que, aunque la filosofía puede potenciar el pensamiento crítico y la reflexión profesional, las prácticas de formación enfrentan desafíos en su masividad, alcance y articulación efectiva con la formación inicial, sugiriendo que más allá de su presencia curricular formal es necesaria una evaluación crítica de cómo se articula con las trayectorias y percepciones de los/as destinatarios/as.

Los trabajos de Andrade (2013) sobre las prácticas de enseñanza de la filosofía en la formación docente examinan las tensiones entre teoría y praxis en los espacios curriculares de filosofía, planteando interrogantes sobre si la filosofía es

concebida efectivamente como disciplina en la formación docente y cuáles son sus efectos pedagógicos. Sus hallazgos sugieren que las prácticas filosóficas en la formación docente presentan características distintivas que las diferencian de la enseñanza de la filosofía en otros contextos educativos.

Desde una perspectiva afín, el trabajo de Bussone (2024) en la provincia de La Rioja muestra cómo la incorporación de la filosofía en la formación docente inicial no constituye un proceso neutro, sino que está atravesada por decisiones curriculares que implican recortes culturales y políticos sobre qué saberes filosóficos se seleccionan, cuáles se excluyen y con qué finalidades se los orienta. De este modo, la presencia de la disciplina en los planes de estudio revela disputas más amplias en torno a la definición de los conocimientos considerados legítimos y formativos en la docencia. Por su parte, Bedetti (2024) analiza los diseños curriculares de filosofía en profesorados de educación inicial y primaria de distintas jurisdicciones del país, identificando variaciones significativas tanto en los contenidos priorizados como en las denominaciones de las asignaturas y en las orientaciones didácticas que las acompañan. Tales variaciones muestran que, lejos de constituir un espacio homogéneo, la filosofía en la formación docente se configura de manera diversa en función de decisiones normativas, tradiciones institucionales y contextos territoriales específicos. Este antecedente resulta especialmente relevante para el presente trabajo, que profundiza el análisis incorporando las representaciones sociales del estudiantado como mediación entre los textos curriculares y su traducción en experiencias formativas.

El antecedente empírico más cercano a la presente investigación es mi tesis de maestría, presentada en 2021, centrada en las representaciones sociales del estudiantado de profesorados de artes en General Pico acerca de la filosofía. La investigación encontró que los/as estudiantes consideran a la filosofía como fundamental para su formación no sólo por los procesos reflexivos que propicia, sino por su carácter emancipador y transformador, y que sus representaciones se nutren significativamente de las prácticas pedagógicas promovidas en las aulas. Estos hallazgos evidenciaron la necesidad de profundizar el análisis articulando las representaciones estudiantiles con los discursos curriculares oficiales, ampliando tanto el marco teórico como el universo de instituciones y profesorados, lo que dio origen a la investigación doctoral de la que este artículo forma parte.

2.3. El Ciclo de las Políticas como marco analítico

El análisis que se presenta adopta como marco teórico central la propuesta del Ciclo de las Políticas de Stephen Ball y colaboradores (Bowe, Ball y Gold, 1992; Ball, 1994; Ball, Maguire y Braun, 2012). Esta perspectiva concibe las políticas educativas como procesos dinámicos que transitan por distintos contextos –de influencia, de producción de textos, de práctica y de efectos– y no como instrumentos lineales de implementación. Desde esta mirada, los documentos normativos se interpretan como textos políticos que condensan discursos, intereses y negociaciones entre diferentes actores.

Particularmente relevante resulta la distinción que Ball (2002) establece entre política como texto y política como discurso. Las políticas como textos son representaciones codificadas de manera compleja, sujetas a la interpretación de quienes las leen y aplican. Las políticas como discurso, en cambio, operan estableciendo límites a lo pensable y decible en materia educativa, construyendo sujetos y posibilidades de acción. Esta doble condición –prescriptiva y simbólica– produce lo que Ball (1994) denominaría hibridación discursiva, en la que coexisten la racionalidad técnica del diseño curricular y las racionalidades críticas y contextuales de la práctica docente.

El concepto de puesta en acto (policy enactment) resulta central para comprender cómo las políticas se realizan en los contextos institucionales concretos. Ball, Maguire y Braun (2012) subrayan que las políticas no son simplemente implementadas, sino que son reescritas y recreadas dentro de las prácticas institucionales. En este proceso, los actores –docentes, directivos, estudiantes– no son ejecutores pasivos de prescripciones, sino intérpretes activos que traducen los textos normativos a partir de sus tradiciones, concepciones y condiciones de trabajo específicas. Esta perspectiva dialoga directamente con los hallazgos de Morelli e Iturbe (2018) sobre hibridación jurisdiccional y con los aportes de Lorenzatti et al. (2014) sobre la agencia de los sujetos en la resignificación de las políticas, evidenciando la productividad de combinar el marco de Ball con estudios empíricos sobre formación docente en el contexto argentino.

Este marco se complementa con los aportes de las perspectivas antropológicas del Estado de Martínez Basallo (2013) y Balbi (2010), quienes proponen comprender el Estado como prácticas, procesos y efectos, y como una arena de regateo, cálculo y negociación entre actores diferencialmente situados. Desde este lugar, el aparato estatal se entiende

como parte de las formas institucionalizadas de las relaciones sociales, lo que permite analizar cómo las regulaciones curriculares son vividas, apropiadas o resistidas por los actores concretos en los contextos de práctica.

2.4. La filosofía en la formación docente: entre el fundamento y la marginalidad

La ubicación de la filosofía en el Campo de la Formación General de los profesorados argentinos expresa una concepción política sobre su función formativa en tanto se la considera un saber que aporta herramientas conceptuales, críticas y reflexivas para la construcción de la identidad profesional docente, más allá de la especialidad disciplinar específica. Sin embargo, como señalan Bussone (2024) y Bedetti (2024), esa inclusión formal no garantiza homogeneidad ni coherencia dado que las variaciones entre jurisdicciones, instituciones y programas revelan que la filosofía en la formación docente es un campo en disputa, donde se dirimen concepciones diferentes sobre qué saberes son legítimos y con qué finalidades se los orienta.

Esta tensión entre el reconocimiento retórico y el peso efectivo en la formación es estructural. Al ocupar entre el 25% y el 35% del Campo de Formación General –que a su vez representa entre el 25% y el 35% del total de la carrera–, la filosofía queda confinada a una proporción menor de la formación global. Desde Frescura Toloza (2019) y Piazzentino (2021), puede leerse esta reducción como expresión del avance de una lógica de competencias que desplaza parcialmente los objetivos formativos de orden crítico y humanista hacia criterios de desempeño y productividad. Y desde los antecedentes internacionales –como Moreno (2013) en Honduras, Camacho y Paredes (2020) en Chile, o Lema Ruiz et al. (2020) en Ecuador–, puede verse que esta tensión estructural impacta en las representaciones que los/as propios/as estudiantes construyen sobre la relevancia de la filosofía en su formación profesional, lo que justifica la articulación entre análisis curricular y análisis de representaciones sociales que propone mi investigación doctoral.

3. Diseño y metodología

La investigación doctoral en la que se inscribe este artículo adopta una metodología cualitativa de tipo interpretativo, con un diseño de investigación de estudio de casos múltiples (Stake, 2006) y un enfoque procesual de las representaciones sociales (Banch, 2000). El componente que aquí se desarrolla corresponde al análisis de los documentos normativos que regulan la formación docente inicial en Argentina durante el período 2006-2019.

Se trabajó con un corpus documental organizado en tres niveles. En el nivel macro se relevaron la LEN N.º 26.206, la LES N.º 24.521, las Resoluciones CFE 24/07 y 30/07, y las Recomendaciones del INFoD para la elaboración de diseños curriculares de los profesorados de Educación Artística (2009). En el nivel meso se analizaron los Diseños Curriculares Jurisdiccionales del Profesorado de Música (Res. Min. N.º 2202/15) y del Profesorado de Artes Visuales (Res. Min. N.º 524/16) de la provincia de La Pampa, y los Planes de Estudio de los Profesorados en Educación Inicial y Primaria de la UNLPam (Res. CS N.º 250/09 y 251/09). En el nivel micro se trabajó con los programas de la asignatura Filosofía correspondientes a los cuatro profesorados y con propuestas pedagógicas –trabajos prácticos, consignas de evaluación– elaboradas por los equipos docentes durante el período estudiado.

El análisis documental siguió los procedimientos del análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1980), articulado con las categorías del Ciclo de las Políticas. Se identificaron los discursos sobre la filosofía presentes en cada nivel normativo, se analizaron las configuraciones textuales mediante las que se asigna lugar y sentido a la disciplina, y se trazaron las continuidades, tensiones y transformaciones entre niveles. La triangulación entre fuentes de distintos niveles permitió reconstruir el trayecto de las políticas curriculares desde su formulación nacional hasta su traducción institucional y áulica.

La investigación se desarrolló en cuatro profesorados de dos instituciones de Educación Superior de General Pico, La Pampa: el Instituto Superior de Bellas Artes (ISBA), que dicta los profesorados de Artes Visuales y de Música, dependiente del Ministerio de Educación de La Pampa; y la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), que ofrece los profesorados en Educación Inicial y Educación Primaria.

4. Resultados y discusión

4.1. El nivel macro: la filosofía en las políticas curriculares nacionales

En el nivel macro de la política educativa, la filosofía aparece formalmente reconocida como componente del Campo de la Formación General en los Lineamientos Curriculares Nacionales establecidos por la Resolución CFE 24/07. El documento define este campo como el destinado a desarrollar "una formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional". Entre los espacios que pueden integrar este campo, el documento enumera explícitamente: "Pedagogía, Historia y Política Educacional, Psicología, Filosofía, Sociología, Antropología, Comunicación, Ética y Problemáticas Contemporáneas" (CFE, 2007, p. 18).

Esta inclusión expresa lo que Ball (2002) denomina el contexto de producción del texto político. Aquí la filosofía es inscripta en la normativa nacional como componente legítimo del fundamento humanístico de la formación docente. Sin embargo, su presencia en el texto es esencialmente enunciativa en tanto el documento establece que puede integrar el campo, pero no prescribe su obligatoriedad ni desarrolla sus finalidades formativas específicas, dejando ese espacio abierto a la interpretación jurisdiccional e institucional. Esta apertura es, precisamente, la condición que habilita los procesos de hibridación que Morelli e Iturbe (2018) identifican en las interpretaciones jurisdiccionales, y que en este estudio se observan en las diferencias entre los diseños pampeanos para los profesorados artísticos y los planes universitarios para los profesorados de Inicial y Primaria.

En el caso de los profesorados artísticos, las Recomendaciones del INFoD (2009) amplían significativamente este marco. La filosofía aparece doblemente incluida: como espacio del Campo de Formación General y como contenido específico en el Campo de Formación Específica, bajo la forma de Estética o Filosofía del Arte (para Artes Visuales) y Filosofía o Estética de la Música (para Música). Esta doble inscripción expresa una concepción sobre el valor formativo de la filosofía que excede su condición de disciplina auxiliar, en consonancia con lo que Orce, Mare y Burré (2021) identifican como la especificidad de los procesos de construcción y disputa de sentidos curriculares en la formación docente en arte.

Desde la distinción balliana entre política como texto y política como discurso, puede observarse una tensión constitutiva en este nivel, dado que, en el discurso de la política, la filosofía opera como metáfora del ideal del/de la docente reflexivo/a y crítico/a, mientras que, en el texto de la política, responde a una racionalidad técnica y organizativa que la ubica en una fracción acotada de la formación. Esta tensión se articula con las advertencias de Frescura Toloza (2019) y Piazzentino (2021) sobre el avance de lógicas de competencias que desplazan los objetivos humanistas hacia criterios de estandarización.

4.2. El nivel meso: traducciones provinciales e institucionales

En el nivel meso, los documentos provinciales e institucionales operan como textos derivados que interpretan las orientaciones nacionales transformándolas en currículos concretos. Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de La Pampa para los profesorados de Artes Visuales y Música reproducen fielmente la estructura tripartita federal, pero amplían su sentido incorporando un horizonte latinoamericano, ético-político y de compromiso social que profundiza una perspectiva crítica y decolonial. Esta expansión es coherente con el tipo de hibridación discursiva que Morelli e Iturbe (2018) identifican en las traducciones jurisdiccionales: los diseños provinciales adoptan la forma técnica del currículo nacional, pero inscriben en ella racionalidades críticas y contextuales.

En el Diseño Curricular del Profesorado de Música, la filosofía se ubica en el tercer año de la carrera como parte del Campo de Formación General, concebida como "campo del saber y modo de conocimiento de carácter crítico y reflexivo". El Diseño Curricular del Profesorado de Artes Visuales introduce, además, una perspectiva explícitamente latinoamericana y decolonial, proponiendo abordar el pensamiento de las culturas originarias de América del Sur como filosofía latinoamericana y cuestionando el eurocentrismo filosófico. Estas decisiones curriculares dialogan con los hallazgos de Bussone (2024), quien señala que la incorporación de la filosofía en la formación docente no es un proceso neutro, sino que implica recortes culturales y políticos sobre qué saberes se seleccionan y cuáles se excluyen.

En contraste, los Planes de Estudio universitarios para los profesorados de Educación Inicial y Primaria presentan una modalidad diferente de textualización. La filosofía aparece incluida en el Campo de Formación General del primer año de la carrera, pero sin fundamentación pedagógica explícita que desarrolle su necesidad o función específica. El texto prescribe un listado de contenidos disciplinares -"la filosofía y su objeto", "los problemas fundamentales de la filosofía: metafísica, antropología, ética y gnoseología"- delegando en mayor medida en los equipos docentes la definición de orientaciones pedagógicas. Esta modalidad, coherente con la autonomía académica universitaria, configura condiciones de traducción institucional que difieren de las de los diseños provinciales, evidenciando la fragmentación curricular que Molinari y Ruiz (2023) identifican como rasgo estructural del sistema formador argentino. Además, Bedetti (2024) señala que estas variaciones entre profesorados y jurisdicciones son justamente las que producen la diversidad de experiencias formativas que los/as estudiantes transitan, lo que tiene efectos directos sobre las representaciones que construyen sobre la disciplina.

4.3. El nivel micro: traducciones institucionales y áulicas

En el nivel micro, el análisis de los programas docentes y las propuestas pedagógicas permite observar empíricamente cómo se producen los procesos de traducción y puesta en acto de las políticas curriculares. Los datos evidencian que tanto en el ISBA como en la FCH se desarrollan procesos activos de recontextualización, aunque operan desde racionalidades institucionales, tradiciones pedagógicas y concepciones sobre la profesión docente diferenciadas.

En el ISBA, los programas de Filosofía traducen las políticas curriculares desde una racionalidad artístico-existencial. El programa del Profesorado de Artes Visuales declara como propósito "promover la práctica de la filosofía en tanto que actividad reflexiva y crítica, de carácter histórico y situado", incorporando autores/as como Nietzsche, Sartre, Foucault y Beauvoir. Las propuestas pedagógicas son especialmente reveladoras: el Trabajo Práctico sobre Filosofía Medieval propone la creación de una obra artística que exprese las ideas filosóficas de San Agustín y Santo Tomás de Aquino, integrando pensamiento y expresión estética. El programa del Profesorado de Música enfatiza la dimensión existencial y dialógica, concibiendo la filosofía "como una actitud de asombro, duda y reflexión orientada a la búsqueda de respuestas provisorias", y las consignas de evaluación incluyen la elaboración de ensayos filosóficos personales. Esta orientación es coherente con lo que mi investigación de maestría (2021) encontró en este mismo profesorado: representaciones estudiantiles que valoran la filosofía por su carácter emancipador y transformador, en estrecha relación con las prácticas pedagógicas que los/as docentes promueven.

En la FCH, los programas de Filosofía para los profesorados de Educación Inicial y Primaria traducen las políticas desde una racionalidad académico-disciplinar. El programa despliega un itinerario histórico-sistemático de la filosofía occidental, desde los presocráticos hasta autores contemporáneos como Rawls y Habermas. Las propuestas pedagógicas incluyen el análisis argumentativo de textos canónicos, la reconstrucción de posiciones teóricas y el debate de problemas epistemológicos y éticos. Esta modalidad expresa la tradición universitaria que Andrade (2013) caracteriza como propia de la enseñanza filosófica en la formación docente, con sus potencialidades para el desarrollo de habilidades argumentativas y sus riesgos de reproducir una visión eurocéntrica y academicista que dificulte la integración con las problemáticas específicas de la educación inicial y primaria.

Siguiendo a Ball (1994), estas diferencias no implican jerarquía epistemológica sino modalidades distintas de recontextualización. La creación de una obra visual que exprese ideas filosóficas no es inherentemente más crítica que el análisis argumentativo de la Metafísica de Aristóteles; ambas son prácticas pedagógicas cuyo sentido formativo depende de las mediaciones docentes, las trayectorias estudiantiles y las condiciones institucionales. Sin embargo, el estudio de López González et al. (2014) y los de Moreno (2013) y Camacho y Paredes (2020) advierten que las estrategias metodológicas que privilegian el diálogo, la reflexión sobre la práctica y la articulación con el campo profesional tienden a configurar representaciones positivas sobre la filosofía en el estudiantado de carreras pedagógicas, lo que constituye un indicador relevante para evaluar las traducciones institucionales analizadas.

4.4. Tensiones y continuidades a través de los niveles

El análisis comparativo de los tres niveles permite identificar tensiones y continuidades que atraviesan el trayecto de las políticas curriculares sobre la filosofía. La tensión más significativa es la que se produce entre el discurso

emancipador de las políticas –que postula un/a docente reflexivo/a, crítico/a y autónomo/a- y la racionalidad tecnocrática del texto curricular, que ordena los saberes por campos y porcentajes, subordinando formalmente la filosofía a una fracción menor de la formación global. Esta tensión, que Ball (1994) identifica como constitutiva de toda política educativa, se articula con las advertencias de Frescura Toloza (2019) y Piazzentino (2021) sobre el avance de lógicas de competencias que colonizan los espacios curriculares humanísticos.

Una segunda tensión relevante es la que se produce entre la filosofía como texto curricular prescripto y la filosofía como práctica pedagógica viva. Los documentos normativos definen qué debe enseñarse –en mayor o menor grado de detalle según el nivel- pero no determinan cómo se enseña ni qué sentido construye el estudiantado sobre lo aprendido. Este hiato entre prescripción y práctica es, desde Ball, el espacio constitutivo de toda política educativa; y desde los antecedentes revisados sobre representaciones estudiantiles (Moreno, 2013; Camacho y Paredes, 2020; Lema Ruiz et al., 2020), es también el espacio donde se juega la valoración que los/as futuros/as docentes construirán sobre la filosofía como saber formativo.

Una continuidad significativa atraviesa todos los documentos analizados: la filosofía es reconocida, en todos los niveles normativos, como un saber que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión sobre la práctica y la formación ética del/de la futuro/a docente. Esta continuidad discursiva sustenta la presencia de la disciplina en los cuatro profesorados estudiados y constituye la condición de posibilidad para las traducciones institucionales diferenciadas que se observan en el nivel micro.

5. Conclusiones

El análisis desarrollado permite sostener que las políticas curriculares para la formación docente inicial en Argentina asignan a la filosofía un lugar formalmente reconocido como fundamento humanístico y reflexivo, pero ese lugar está caracterizado por una tensión constitutiva entre el discurso emancipador que le atribuye valor central y la racionalidad reguladora que la ubica en una fracción acotada de la formación. Esta tensión es una característica constitutiva de las políticas educativas contemporáneas donde textos y discursos cohabitan con lógicas diferenciadas y frecuentemente contradictorias.

La perspectiva del Ciclo de las Políticas resulta productiva para comprender los procesos mediante los cuales las orientaciones nacionales sobre la filosofía son interpretadas, resignificadas y puestas en acto en los distintos niveles del sistema educativo. El análisis evidencia que las traducciones institucionales no son meras implementaciones de prescripciones nacionales, sino procesos activos de recontextualización que producen versiones situadas de la política, modeladas por las culturas institucionales, las tradiciones pedagógicas y las concepciones sobre la profesión docente de cada institución.

Las dos instituciones estudiadas desarrollan traducciones diferenciadas que expresan racionalidades formativas específicas. El ISBA construye una versión artístico-existencial de la enseñanza filosófica, que integra reflexión conceptual con producción estética. La FCH construye una versión académico-disciplinar, que privilegia el estudio sistemático de tradiciones filosóficas. Ambas modalidades son expresiones legítimas de la diversidad de formas en que la filosofía puede contribuir a la formación docente. Sin embargo, los antecedentes internacionales sobre representaciones estudiantiles (Moreno, 2013; Camacho y Paredes, 2020; Lema Ruiz et al., 2020) sugieren que las modalidades que mayor articulación logran entre reflexión filosófica, práctica docente y experiencia formativa concreta son las que dan lugar a representaciones más positivas entre el estudiantado, lo que convierte a la modalidad artístico-existencial del ISBA en un caso de interés para pensar las condiciones pedagógicas que potencian el valor formativo de la filosofía.

Desde el punto de vista de las políticas educativas, los resultados sugieren la importancia de distinguir entre la presencia formal de la filosofía en los planes de estudio y el sentido formativo de esa presencia. La ausencia de fundamentación pedagógica explícita en los planes universitarios y la consiguiente delegación en los equipos docentes puede derivar tanto en traducciones creativas y situadas como en reproducciones de tradiciones académicas preexistentes. Como advierten Bedetti (2024) y Bussone (2024), las variaciones curriculares en el tratamiento de la filosofía entre instituciones y jurisdicciones no son neutras, sino que expresan disputas sobre qué saberes son legítimos en la formación docente y con qué finalidades se los orienta, y tienen distintos impactos en las experiencias que el estudiantado construye en relación con la disciplina.

5.1. Limitaciones del estudio

El presente trabajo presenta algunas limitaciones que es necesario reconocer. En primer lugar, el análisis se restringe a un período acotado (2006-2019) y a una provincia específica, lo que limita la posibilidad de generalización a otros contextos. En segundo lugar, el componente que aquí se presenta se centra en los documentos normativos y los materiales docentes, pero no incluye aún observaciones de clases ni análisis de producciones estudiantiles, lo que impide afirmar categóricamente si las propuestas pedagógicas descritas efectivamente movilizan pensamiento crítico situado o si reproducen formatos académicos esperados. Esta limitación, que la literatura sobre representaciones estudiantiles (Moreno, 2013; Camacho y Paredes, 2020) torna especialmente significativa, orienta las próximas etapas de la investigación doctoral.

Finalmente, como advierte Ball (1994), el lenguaje emancipatorio en los textos curriculares no garantiza prácticas transformadoras. La incorporación de autores/as críticos/as en los programas artísticos, o el énfasis decolonial en los diseños provinciales, pueden constituir tanto horizontes formativos genuinos como nuevos cánones reguladores que definen no solo qué enseñar sino cómo debe ser el pensamiento crítico legítimo. La indagación empírica sobre las representaciones del estudiantado, que constituye el siguiente componente de la investigación doctoral, permitirá evaluar estos alcances y límites desde la perspectiva de los propios actores.

5.2. Prospectiva

Las limitaciones señaladas orientan las indagaciones futuras de la investigación doctoral en curso. El análisis de las representaciones sociales del estudiantado –que constituye el siguiente componente del trabajo– permitirá contrastar las intenciones curriculares descritas con las experiencias formativas concretas que los/as estudiantes construyen en su tránsito por la asignatura de Filosofía, avanzando así en la comprensión integral de los procesos mediante los cuales las políticas se ponen en acto y son vividas por quienes las experimentan cotidianamente. Este análisis ampliará el diálogo con los antecedentes internacionales sobre representaciones estudiantiles en torno a la filosofía (Moreno, 2013; Corcelles y Castelló, 2013; López González et al., 2014; Camacho y Paredes, 2020; Lema Ruiz et al., 2020), aportando evidencia situada desde el contexto de la formación docente inicial en Argentina.

Desde el punto de vista de las políticas educativas, los resultados de esta investigación aportan elementos para pensar la revisión de los lineamientos curriculares sobre la filosofía en la formación docente, con especial atención a la necesidad de articular más explícitamente las finalidades formativas de la disciplina con los desafíos pedagógicos específicos de cada nivel de enseñanza. La pregunta por qué significa pensar filosóficamente la educación de la primera infancia, de la niñez o de la formación artística –y cómo la filosofía puede contribuir a problematizar las prácticas de enseñanza en estos contextos– podría ser objeto de debate explícito en los textos curriculares que orientan la formación docente, en lugar de quedar diferida al contexto de la práctica.

Referencias bibliográficas

- Andrade, S. R. (2013). *Prácticas de enseñanza de la filosofía en la formación docente: Reflexiones sobre nuevas y viejas definiciones de una disciplina*. Sistema Nacional de Repositorios Digitales. <https://hdl.handle.net/11086/20722>
- Balbi, F. (2010). Perspectivas en el análisis etnográfico de la producción social del carácter ilusorio del Estado. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 3(3), 171–179.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2–3), 19–33.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1–3.15.
- Bedetti, L. (2024). La filosofía en el currículum de la formación docente de los niveles inicial y primario de Argentina y sus orientaciones didácticas. *Andes*, 35(1), 173–206. <https://www.redalyc.org/journal/127/12778923007/html/>
- Bethencourt, V. (2015). La formación de profesores de filosofía en perspectiva: Un análisis curricular entre 1976 y 2005. En A. Cerletti & A. Couló (Orgs.), *La enseñanza filosófica: Cuestiones de política, género y educación*. Noveduc.
- Bethencourt, V. (2019). *Un análisis curricular de la formación docente de los profesores de filosofía: Los casos de la UBA, la UNLP, la UNC y la UNT*. Sistema Nacional de Repositorios Digitales. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca_279eba0bbd0941f8827f5b9024af7fcd
- Bethencourt, V. (2024). *La formación de profesores universitarios de filosofía y la filosofía que se enseña en la escuela: El caso del profesorado de filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires*. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.1204/py.1204.pdf>
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Bussone, J. (2024). Introducción a la filosofía en la formación docente inicial de la provincia de La Rioja. *Revista Blockchain e Inteligencia Artificial*, 5(5), 12–25. [https://doi.org/10.22529/rbia.2024\(5\)02](https://doi.org/10.22529/rbia.2024(5)02)
- Camacho Verdugo, L., & Morales Paredes, H. (2020). Filosofía de la educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado: Estudio de caso, percepción del estudiantado. *Educación*, 44(1), 44–61. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34179>
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Consejo Federal de Educación. (2007). *Resolución CFE N.º 24/07: Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo Federal de Educación. (2007). *Resolución CFE N.º 30/07: Hacia una institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Corcelles, M., & Castelló, M. (2013). El aprendizaje de la filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: Percepciones de los estudiantes de Bachillerato. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 150–169.
- Farías, M. (2021). *El lugar de la filosofía en la formación docente: Un análisis desde las representaciones del estudiantado de profesorado del Instituto Superior de Bellas Artes de General Pico, La Pampa, Argentina* [Tesis de maestría].
- Frescura Toloza, C. (2019). *Nuevas tendencias en políticas curriculares para la formación docente inicial de educación primaria*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- García, M. V., & Pico, M. L. (2017). Políticas de formación docente inicial: Reflexiones sobre la experiencia argentina. *Journal of Supranational Policies of Education*, 6, 70–86.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares de los profesorados de Educación Artística*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Lema Ruiz, A., Espinoza, C. E., Romero, A., & Arévalo, C. M. (2020). Filosofía de la educación en la formación docente inicial. *Publicaciones*, 50(2), 87–101.

- López González, C., Acosta Pérez, T., Pérez Alea, M., Mesa Urqueaga, M., & Vásquez Cruz, M. (2014). Regularidades y manifestaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río. *Revista de Ciencias Médicas*, 18(2).
- Lorenzatti, M., Brumat, M., & Beinotti, G. (2014). Políticas de formación docente inicial para educación rural en Argentina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 45–55.
- Martínez Basallo, S. P. (2013). Hacia una etnografía del Estado: Reflexiones a partir del proceso de titulación colectiva a las comunidades negras del Pacífico colombiano. *Universitas Humanística*, 75, 157–187.
- Molinari, A., & Ruiz, G. R. (2023). La formación docente inicial para el nivel primario argentino: Federalismo y autonomías. *Praxis Educativa*, 27(3), 1–16.
- Morelli, S., & Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educação Unisinos*, 22(1), 44–52.
- Moreno, A. (2013). Percepciones de los estudiantes hacia la clase de Filosofía General en el campus central de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Revista Ciencia y Tecnología*, 12, 27–42. <https://doi.org/10.5377/rct.v0i12.1701>
- Nesprías, J. (2021). Formación docente continua en filosofía en la provincia de Buenos Aires (2006–2019). *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.48162/rev.36.027>
- Orce, V., Mare, A., & Burré, M. (2021). *Políticas curriculares y formación docente. Lxs docentes de arte entre la intención y la realidad curricular*. Ponencia presentada en el XI Seminario Internacional de la Red Estrado.
- Piazzentino, R. (2021). Configuraciones de la formación docente inicial en Argentina (2015–2019): De las competencias a la fabricación de resultados. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(16), 123–133. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.672>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Lawrence Erlbaum.

Fecha de recepción: 13-3-2026

Fecha de aceptación: 27-4-2026



Competencias en gestión educativa: diagnóstico en coordinadores de posgrado en la región sur de México

Diagnosis of Educational Management Competencies in Graduate Program Coordinators in Southern Mexico

UGALDE-DELGADO, Raul David¹

Ugalde-Delgado, R. D. (2026). Competencias en gestión educativa: diagnóstico en coordinadores de posgrado en la región sur de México. *RELAPAE*, (24), pp. 220-236.

Resumen

La gestión educativa es esencial para el desarrollo académico e institucional en la educación superior; sin embargo, en México aún enfrenta diversos retos. Ante este contexto, a los coordinadores de posgrado se les exige aplicar un conjunto de competencias, muchas veces adquiridas de forma empírica o innata, que rara vez son reconocidas o valoradas, lo que dificulta aún más su labor. Por ello, este estudio tiene por objetivo diagnosticar las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de posgrado en la región Sur de México. Se realizó una investigación cuantitativa, de tipo exploratorio-descriptivo y con un diseño transaccional. La muestra, seleccionada por conveniencia, estuvo conformada por 41 participantes, quienes respondieron un cuestionario de autoevaluación de competencias en gestión educativa. Los hallazgos muestran que la mayoría de los directivos se ubican en niveles de competencia satisfactoria e inconsciente, que en conjunto representan el 58.6%, sin embargo, la competencia de gestión de la investigación y gestión académica son las que presentan los valores más bajos de dominio con un 48.8% respectivamente. Se concluye que el coordinador de posgrado es una figura clave en la gestión educativa, cuyas competencias representan tanto una fortaleza como una oportunidad para fortalecer su formación directiva y superar la visión reduccionista del gestor como únicamente un administrador.

Palabras Clave: competencia, evaluación de competencias, gestión educacional, director académico, educación superior.

Abstract

Educational management is essential for academic and institutional development in higher education; however, in Mexico it still faces various challenges. In this context, graduate program coordinators are required to apply a set of competencies, often acquired empirically or innately, which are rarely recognized or valued, further complicating their work. Therefore, this study aims to diagnose the educational management competencies of graduate academic administrators in the Southern Mexico. A quantitative, exploratory-descriptive study with a cross-sectional design was conducted. The intentional sample consisted of 41 participants, who completed a self-assessment questionnaire on educational management competencies. The findings indicate that most administrators are at the satisfactory competence and unconscious competence levels, which together account for 58.6%. However, research management and academic management competencies showed the lowest values, at 48.8% each. It is concluded that the graduate program coordinator is a key figure in educational management, whose competencies represent both a strength and an opportunity to enhance their leadership development and overcome the reductionist view of the coordinator as merely an administrator.

Keywords: competencies, competency assessment, educational management, academic director, higher education.

¹ Departamento de Humanidades, Instituto de Ciencias Sociales y Administración, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México / Raul.ugalde@uacj.mx / <https://orcid.org/0000-0003-3253-5184>

Introducción

La gestión educativa es una actividad fundamental para el desarrollo académico e institucional de la educación superior. Cuando se alcanza la eficiencia y la efectividad en esta área, se favorece la calidad y competitividad tanto de los estudiantes como de los programas educativos. Esto es posible al contar con los recursos, el personal y los instrumentos de evaluación necesarios para realizar diagnósticos institucionales sobre los actores y las variables que inciden en la eficacia educativa (Quispe-Aquise et al., 2023). No obstante, en la actualidad continúan presentándose brechas de oportunidad y mejora en esta área ante los diversos desafíos que limitan su productividad y alcance. En consecuencia, se ha convertido en un tema prioritario dentro de la política educativa y la investigación, donde se busca su fortalecimiento y la atención de sus problemáticas (Liendo & Hernández, 2024; Shupingahua & Delgado, 2024; Vilca et al., 2024).

En el caso particular de México, la gestión educativa universitaria enfrenta diversas dificultades, que van desde la planeación y evaluación educativa hasta la vinculación con el entorno socioeconómico. De forma específica, en los posgrados, la sobreoferta educativa que no cumple con los estándares mínimos de calidad o pertinencia se ha vuelto recurrente (Pérez, 2022). Además, la escasa evaluación de sus procesos y actores ha obstaculizado su eficacia, ya que, se desconoce a los sujetos, a las instituciones y las prácticas que se llevan a cabo en este nivel (Reynaga, 2002).

De igual forma, se observa una falta de vinculación institucional con el contexto; es decir, las universidades no están respondiendo adecuadamente a las exigencias del entorno social y económico. En algunos casos, los estudiantes presentan deficiencias conceptuales, tecnológicas, socioemocionales y de investigación, lo que evidencia la necesidad de un desarrollo curricular y competencial más pertinente y alineado con el medio (Piñero et al., 2021).

Asimismo, los problemas relacionados con la administración educativa referentes a la productividad y optimización de los recursos son temas latentes y constantes en este escenario. Una variable trascendental para atender dichas situaciones es el rol de los coordinadores de programa, quienes enfrentan estos desafíos de forma empírica, debido a que, en su mayoría, no han recibido una formación especializada en esta área de la gestión educativa (García et al., 2009; Vázquez et al., 2016). En ese sentido, es posible señalar que a estos directivos se les ha exigido desarrollar y aplicar un conjunto de competencias, muchas veces innatas, para responder a las complejidades del contexto y a las funciones que desempeñan, las cuales, al igual que su labor, en ocasiones suelen ser poco valoradas (Murillo-Vargas et al., 2022).

En esta línea, el papel del coordinador de programa de posgrado ha cobrado relevancia en los últimos años dentro del ámbito de la gestión educativa. Según el Consejo Mexicano de Estudios del Posgrado [COMPEPO] (Jiménez et al., 2016), este gestor no es únicamente el responsable de la gestión educativa de un curso posterior al pregrado, sino que es una figura clave sobre la que recaen las actividades sustantivas de este nivel académico. Por ello, sus competencias en gestión educativa son aspectos que requieren una atención y evaluación sistemática para asegurar la calidad y acreditación del currículo (Vázquez et al., 2013).

De igual forma, esta preocupación no es exclusiva del contexto mexicano, en Latinoamérica, la profesionalización de la gestión educativa y el fortalecimiento de las competencias directivas en educación superior se han consolidado como temas prioritarios para distintos organismos internacionales y regionales. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (2025) subrayan la necesidad de consolidar modelos de liderazgo académico orientados a la innovación, la calidad educativa y la mejora continua de las instituciones universitarias (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2022).

Asimismo, iniciativas regionales impulsadas desde el MERCOSUR Educativo han promovido estrategias de aseguramiento de la calidad y fortalecimiento institucional que reconocen el papel fundamental de los directivos universitarios como actores clave en la transformación de los sistemas de educación superior (MERCOSUR Educativo, 2021). En este sentido, el análisis de las competencias en gestión educativa de los coordinadores de posgrado adquiere especial relevancia no solo en el contexto mexicano, sino también en las discusiones regionales sobre liderazgo y gobernanza universitaria en América Latina.

En esta idea, resulta necesario un análisis más profundo y complejo de las competencias en gestión educativa que conlleve a su revalorización (García et al., 2006). Ante ello, un primer avance que se ha logrado es su

reconceptualización, la cual ha superado su concepción meramente administrativa, conocidas como competencias directivas, y hoy se presenta con un enfoque más centrado en el ámbito educativo. En ese sentido, estas competencias se han definido como la movilización de recursos cognitivos y físicos que los directivos académicos emplean para responder a las actividades y situaciones complejas de su comunidad educativa y de su centro escolar (Ugalde-Delgado, 2023). A partir de esta definición, se plantea un modelo que busca integrar de manera sistemática las dimensiones esenciales de la gestión educativa y orientar su aplicación práctica en el contexto del posgrado.

Este nuevo modelo teórico-conceptual propone repensar al gestor como un ente integral que no solo debe realizar acciones o funciones dentro y fuera del contexto escolar en un nivel extrínseco, sino que estas últimas estarán determinadas por variables intrínsecas, como sus características personales y profesionales. De tal forma que no solo se valoren las dimensiones básicas que conforman la gestión educativa, como los aspectos pedagógico, administrativo, institucional y comunitario (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2011), sino que también se incorporen otras variables, como las de carácter humano, profesional e investigativo (Arechavala, 2011; González et al., 2003).

Entonces, al considerar dichos elementos, la identificación y evaluación de las competencias en gestión educativa de los coordinadores de programa de posgrado permite, en un primer momento, la identificación de fortalezas y áreas de mejora en el ejercicio de sus funciones, contribuyendo así a una gestión más efectiva y alineada con los objetivos institucionales (Coneo et al., 2021; Vega-Armas & Romero-Carazas, 2024). Además, establece las pautas iniciales para la construcción de modelos de formación directiva que favorecerían la profesionalización de este actor educativo y, con ello, brindarían herramientas y apoyarían el desarrollo de las competencias necesarias para atender las problemáticas que enfrenta en su quehacer directivo (Arévalo, 2022; Corahua & García, 2022).

Finalmente, podría aportar evidencia útil para la toma de decisiones institucionales y de política educativa, tanto en la asignación de puestos de trabajo como en el establecimiento de directrices que permitan incorporarlas como dimensiones o indicadores en el diseño de programas y proyectos estratégicos de mejora educativa en el nivel universitario (Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [CONACES], 2022; Jiménez et al., 2022).

Sin embargo, como reportan Vega-Armas y Romero-Carazas (2024), aunque existe evidencia científica que identifica las competencias en gestión educativa que deberían integrar el perfil de los directivos universitarios, todavía son escasas las investigaciones que evalúan el grado de dominio de estas competencias en los posgrados. Al respecto, la revisión exploratoria del tema identificó al menos cuatro estudios disponibles realizados en México, desde hace más de una década y que están acorde a la temática.

El primer estudio de Vázquez et al. (2013) analizó el impacto de las competencias de los coordinadores de programa en la acreditación de posgrados, identificando como más relevantes el pensamiento estratégico, la orientación a resultados y calidad, trabajo en equipo, gestión, resolución de problemas, desarrollo de personas y dinamismo, y recomendando establecer un sistema de evaluación de competencias y replicar el estudio en otras instituciones. Posteriormente, el COMEPO evaluó coordinadores de posgrado mediante un cuestionario de 232 variables en nueve constructos, centrado en cooperación académica, evaluación, normatividad y vinculación, pero se limitó a información demográfica y no profundizó en competencias específicas, aunque destacó que los directivos son conscientes de las problemáticas y políticas de mejora (Jiménez et al., 2016).

En 2021, se presentó un informe coordinador por la Organización Universitaria Interamericana (Jiménez et al., 2021), donde se estudiaron a los directivos de México y Canadá adaptando el instrumento de Bonnefoy et al. (2014). En este estudio se evaluó el liderazgo, actitudes, habilidades de gestión y conocimientos; resaltando como principales resultados el liderazgo de servicio, la empatía y la actitud hacia el bienestar propio y ajeno, aunque no se distinguieron coordinadores de posgrado de otros cargos directivos. Finalmente, el último estudio diagnosticó siete competencias en directivos de Chihuahua a través de un cuestionario de autoevaluación, encontrando que alrededor del 53 % presentaba bajos niveles de dominio competencial, y recomendó replicar el estudio con mayor muestra debido a limitaciones metodológicas derivadas de la pandemia de COVID-19 (Ugalde-Delgado, 2023).

En resumen, si bien existen algunos antecedentes que abordan la gestión educativa en el nivel de posgrado, estos están limitados en número, se concentran en aspectos administrativos y carecen de una evaluación sistemática de las competencias de los coordinadores de programa. De ahí que el presente estudio busque cubrir este vacío, ofreciendo un análisis actualizado y focalizado en la región Sur de México, con el fin de aportar evidencia empírica que fortalezca tanto la práctica directiva como de las necesidades formativas en el ámbito del posgrado.

En lo específico, la región Sur de México presenta particularidades en su desarrollo académico y en los indicadores de calidad de posgrados que justifican un estudio focalizado en dicha zona. Este contexto geográfico ha mostrado rezagos en aspectos como la consolidación de cuerpos académicos, la obtención de reconocimientos nacionales e internacionales, y la vinculación efectiva con el entorno social y productivo (Cabrera, 2021; Jiménez et al., 2016; Zacarías et al., 2024). Por ello, resulta necesario generar evidencia empírica que permita comprender la situación actual de las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de este nivel, con miras a proponer estrategias contextualizadas a las necesidades de los posgrados.

Por lo anterior, este estudio tiene por objetivo general diagnosticar las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de posgrado en la región Sur de México. De manera específica, se busca conocer las características demográficas de los participantes y determinar su nivel de dominio en dichas competencias.

Método

Se llevó a cabo una investigación de enfoque cuantitativo, con un diseño exploratorio-descriptivo y de corte transversal. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, de tal forma que la muestra, estuvo integrada por 41 directivos académicos de posgrado pertenecientes a instituciones de educación superior ubicadas en la región sur de México. Se incluyeron entonces los estados de Campeche, Chiapas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán. Para la integración de la muestra, se consideraron únicamente aquellos coordinadores cuyos programas académicos estuvieran inscritos en el Sistema Nacional de Posgrado [SNP] de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación [SECIHTI], el cual acredita a aquellos que cumplen con estándares de calidad educativa.

Para la recolección de datos se empleó el Cuestionario de Autoevaluación de Competencias en Gestión Educativa para Directivos Académicos de Posgrado [CAGGEDA-P]. Este instrumento ha demostrado una alta confiabilidad, con un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = 0.94$, así como un desarrollo sistemático de la evidencia científica sobre su validez, tanto de contenido como de constructo (Ugalde-Delgado, 2023; Ugalde-Delgado et al., 2021).

El CAGGEDA-P incluye variables demográficas y abarca siete áreas competenciales: la competencia humana refleja los atributos personales que distinguen al directivo y sustentan su comportamiento; la competencia profesional engloba sus atributos académicos y profesionales aplicados a la gestión; la competencia de gestión de la investigación moviliza recursos cognitivos y físicos para actividades de investigación; la competencia de gestión académica se centra en la gestión de actividades académicas; la competencia de gestión administrativa abarca las actividades administrativas; la competencia de gestión organizacional vincula las actividades del posgrado con la administración institucional; y la competencia de gestión de la extensión conecta el posgrado con su contexto. En total, está conformado por 43 ítems y utiliza una escala porcentual que va del 0% al 100%, distribuida en cinco intervalos. Los puntajes obtenidos permiten clasificar los resultados en cuatro niveles de competencia tal y como se muestra en la Tabla 1.

La recolección de datos se efectuó mediante la aplicación en línea del instrumento, durante el segundo semestre de 2024 y el primer trimestre de 2025. La invitación para participar en el estudio fue enviada por correo electrónico, con base en la información disponible en el SNP y en los portales oficiales de las instituciones educativas.

Tabla 1. *Estructura del Cuestionario de Autoevaluación de Competencias en Gestión Educativa para Directivos Académicos de Posgrado [CAGGEDA-P]*

Competencia	Ítems	Niveles de competencia
Humana	2	Incompetencia: El directivo desconoce la competencia o manifiesta no emplearla en su comportamiento/gestión. Competencia insatisfactoria: El directivo manifiesta el uso esporádico de la competencia con desempeño bajo en su comportamiento/gestión.
Profesional	4	
Gestión de la investigación	5	
Gestión académica	5	
Gestión administrativa	5	

Gestión organizacional	5	Competencia satisfactoria: El directivo manifiesta usar la competencia con frecuencia con desempeño promedio en su comportamiento/gestión. Competencia inconsciente: El directivo manifiesta un desempeño alto, su práctica recurrente de la competencia la ha vuelto algo natural en su comportamiento/gestión.
Gestión de la extensión	4	

Fuente: elaboración propia.

Nota: Las variables demográficas componen los 13 ítems restantes.

A los participantes se les comunicó que su participación era completamente voluntaria, que la información recabada sería manejada con absoluta confidencialidad y utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación. Asimismo, se indicó que la respuesta al cuestionario implicaba la aceptación del consentimiento informado.

Para el análisis de los datos, se utilizaron medidas de tendencia central en las variables demográficas. La evaluación de las competencias en gestión educativa se realizó conforme a los puntajes establecidos por los criterios del instrumento. En este estudio, se consideraron como niveles críticos bajos los dos primeros grados de dominio competencial, y como niveles altos, los dos restantes. El procesamiento estadístico se llevó a cabo utilizando el software SPSS, versión 27.

Resultados

Datos demográficos

Los datos demográficos de los coordinadores de programa se presentan en la Tabla 2. El estado de Guerrero fue el que tuvo mayor participación, mientras que, fueron pocos los participantes de Quintana Roo [4.9%]. De la muestra, 26.8% se encontraba en un rango de edad de 48 a 54 años, 22 de ellos se identifican con el género masculino. En lo referente al grado académico, destaca que la gran mayoría de los encuestados reportó contar con el grado de doctorado [97.6%]. Finalmente, en relación con la experiencia profesional, se identificó que 73.2% posee entre 1 y 10 años de experiencia administrativa, mientras que 92.7% cuenta con el mismo rango de experiencia en funciones de dirección académica, lo que sugiere que se trata de profesionales con trayectorias relativamente recientes en la gestión educativa, pero con una experticia consolidada en el ámbito académico, que les permite realizar las actividades propias del posgrado.

Tabla 2 *Datos demográficos de los coordinadores de programa*

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Estado		
Campeche	3	7.3%
Chiapas	5	12.2%
Guerrero	9	22.0%
Michoacán	7	17.1%
Oaxaca	3	7.3%
Quintana Roo	2	4.9%
Tabasco	5	12.2%
Veracruz	3	7.3%

Yucatán	4	9.8%
Edad		
41 - 47 años	8	19.5%
48 - 54 años	11	26.8%
55 - 61 años	8	19.5%
62 - 68 años	5	12.2%
69 - 75 años	3	7.3%
76 - 82 años	1	2.4%
Género		
Masculino	22	53.7%
Femenino	19	46.3%
Nivel académico		
Maestría	1	2.4%
Doctorado	40	97.6%
Experiencia administrativa		
0 años	2	4.9%
1 - 10 años	30	73.2%
11 - 20 años	6	14.6%
21 - 30 años	2	4.9%
Más de 30 años	1	2.4%
Experiencia directiva académica		
0 años	2	4.9%
1 - 10 años	38	92.7%
11 - 20 años	1	2.4%

Nota: En la variable edad se registraron 5 valores perdidos; el promedio fue de aproximadamente ≈ 55 años [$S = 9.17$]. La muestra estuvo conformada por 41 participantes.

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la Tabla 3 presenta los datos demográficos correspondientes a los programas de posgrado coordinados por los participantes. En cuanto al número de colaboradores, se observa que la mayoría de los coordinadores reportó contar con entre 0 y 15 colaboradores [88.7%], lo cual sugiere estructuras organizativas pequeñas. Respecto al número de posgrados bajo su dirección, se destaca que 82.9% de los coordinadores administra únicamente un programa.

En cuanto a la modalidad de los programas, 85.4% se ofrece en la modalidad presencial, lo cual evidencia que, a pesar de los avances en educación virtual, la formación tradicional sigue siendo predominante en la región estudiada. Finalmente, en relación con las áreas de conocimiento, se resalta que la mayoría de ellos gestiona un posgrado relacionado con la Ciencias Sociales [26.8%] tal y como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 3. *Datos demográficos de los programas de posgrado*

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Colaboradores		
0 a 7	20	48.8%
8 a 15	16	39.9%
16 a 23	3	7.3%
24 a 31	1	2.4%
48 a 55	1	2.4%
Posgrados coordinados		
1 programa	34	82.9%
2 programas	6	14.6%
6 programas	1	2.4%
Modalidad del posgrado		
Presencial	35	85.4%
Semipresencial	1	2.4%
A distancia	1	2.4%
Presencial, Virtual	4	9.8%
Área de Conocimiento		
Ciencias Agropecuarias	5	12.2%
Ciencias Básicas (Matemáticas, Física, Biología y Química)	6	14.6%
Ciencias de la Computación	2	4.9%
Ciencias de la Tierra	2	4.9%
Ciencias Económico-Administrativas	2	4.9%
Ciencias Jurídicas	1	2.4%

Ciencias Sociales	11	26.8%
Humanidades	5	12.2%
Ingenierías	7	17.1%
Nivel de Posgrado		
Especialidad	2	4.9%
Maestría	30	73.2%
Doctorado	9	22.0%

Nota: La muestra está compuesta por 41 participantes. El instrumento indica que, si el participante dirige más de un programa académico, debe basar sus respuestas en el posgrado que ha dirigido por más tiempo o, en su defecto, en el que le exige mayor dedicación. Fuente: elaboración propia.

Resultados de la Competencia Humana

La Tabla 4 muestra los resultados obtenidos en la competencia humana. En relación con la salud física, el porcentaje más alto se ubica en la competencia inconsciente [34.1%], seguido por la incompetencia [26.8%]. Respecto a las emociones, se destaca que más de la mitad de los encuestados [51.2%] se encuentran en incompetencia, por lo cual, el manejo emocional constituye la principal área de debilidad en esta dimensión.

Tabla 4. Resultados de la Competencia Humana

Competencia Humana	INC	COM INS	COM SAT	COM INC
Su salud física influye en su gestión del posgrado	11 (26.8%)	9 (22.0%)	7 (17.1%)	14 (34.1%)
Sus emociones influyen en su gestión del posgrado	21 (51.2%)	8 (19.5%)	6 (14.6%)	6 (14.6%)

Nota: INC = Incompetencia; COM INS = Competencia Inconsciente; COM SAT = Competencia Satisfactoria; COM INC = Competencia Inconsciente. Fuente: elaboración propia.

Resultados de la Competencia Profesional

Los resultados de la competencia profesional muestran que 68.3% de los coordinadores de posgrado utilizan sus conocimientos académicos dentro de la gestión educativa, así como su experiencia laboral [75.6%]. De igual manera, 63.4% señaló ejercer liderazgo educativo y 68.3% manifestó resolver conflictos de forma eficaz, ambos también desde un nivel inconsciente. Cabe señalar que este último indicador no presenta niveles bajos, lo que lo convierte en la principal fortaleza de los directivos dentro de esta variable tal y como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. Resultados de la Competencia Profesional

Competencia Profesional	INC	COM INS	COM SAT	COM INC
Utiliza sus conocimientos académicos en la gestión educativa del posgrado	1 (2.4%)	5 (12.2%)	7 (17.1%)	28 (68.3%)

Utiliza su experiencia laboral en la gestión educativa del posgrado	1 (2.4%)	2 (4.9%)	7 (17.1%)	31 (75.6%)
Ejerce un liderazgo educativo dentro de la gestión educativa del posgrado	2 (4.9%)	2 (4.9%)	11 (26.8%)	26 (63.4%)
Resuelve conflictos de forma eficaz dentro de los procesos de gestión educativa del posgrado	0 (0.0%)	0 (0.0%)	13 (31.7%)	28 (68.3%)

Nota: INC = Incompetencia; COM INS = Competencia Inconsciente; COM SAT = Competencia Satisfactoria; COM INC = Competencia Inconsciente.
Fuente: elaboración propia.

Resultados de la Competencia de Gestión de la Investigación

La Tabla 6 expone los resultados más significativos de la competencia de gestión de la investigación presentado dos tendencias principales. Por un lado, se observa un alto grado de dominio en la gestión de la producción, publicación y divulgación científica, donde 41.5% se ubica en competencia inconsciente y 36.6% en competencia satisfactoria. Por otro lado, los niveles más bajos se registran en la gestión y participación en redes de investigación, ya que 43.9% y 46.3% de los encuestados, respectivamente, se posicionaron en incompetencia, evidenciando una debilidad importante en el establecimiento de vínculos académicos nacionales e internacionales.

Tabla. 6 Resultados de la Competencia de Gestión de la Investigación

Competencia de Gestión de la Investigación	INC	COM INS	COM SAT	COM INC
Gestiona la producción, publicación y divulgación científica del posgrado de forma oportuna y eficaz	5 (12.2%)	8 (19.5%)	11 (26.8%)	17 (41.5%)
Realiza actividades de producción, publicación y divulgación científica de manera sistemática como parte de sus actividades en el posgrado	4 (9.8%)	11 (26.8%)	15 (36.6%)	11 (26.8%)
Gestiona redes de investigación que fortalecen la colaboración académica del posgrado	18 (43.9%)	16 (39.0%)	5 (12.2%)	2 (4.9%)
Participa activamente en redes de investigación nacionales e internacionales como parte de sus actividades en el posgrado	19 (46.3%)	16 (39.0%)	4 (9.8%)	2 (4.9%)
Gestiona proyectos de investigación vinculados con las líneas de investigación del posgrado	6 (14.6%)	9 (22.0%)	8 (19.5%)	18 (43.9%)

Nota: INC = Incompetencia; COM INS = Competencia Inconsciente; COM SAT = Competencia Satisfactoria; COM INC = Competencia Inconsciente.
Fuente: elaboración propia.

Resultados de la Competencia de Gestión Académica

La Tabla 7 reporta los resultados obtenidos en la competencia de gestión académica, la mayoría de los indicadores se concentran en la competencia inconsciente, especialmente en el monitoreo del aprendizaje de los estudiantes [61.0%] y en la asesoría y participación en cuerpos colegiados [56.1%]. Asimismo, destacan altos niveles de dominio la gestión del diseño, rediseño y evaluación curricular [41.5%] y en la gestión de asesorías [46.3%]. En contraste, los niveles de incompetencia son bajos en todos los rubros, mientras que, la competencia insatisfactoria se presenta con mayor frecuencia en el monitoreo de las prácticas educativas del personal docente y las asesorías hacia miembros y cuerpos académicos del posgrado, lo que sugiere que, aunque existe un ejercicio de estas funciones, aún persiste la necesidad de fortalecerlas.

Resultados de la Competencia de Gestión Administrativa

La Tabla 8 muestra que los resultados de la competencia de gestión administrativa se concentran en la competencia inconsciente, principalmente en la integración de colaboradores a las actividades del posgrado [58.5%] y en la dirección hacia los objetivos institucionales [56.1%]. También sobresalen la organización de equipos de trabajo [48.8%] y la supervisión de colaboradores [43.9%]. En contraste, los niveles de incompetencia son mínimos en todos los indicadores, mientras que la competencia insatisfactoria aparece con mayor frecuencia en el diseño de estrategias administrativas [24.4%] y en la supervisión [22.0%].

Tabla 7. Resultados de la Competencia de Gestión Académica

Competencia de Gestión Académica	INC	COM INS	COM SAT	COM INC
Monitorea el progreso del aprendizaje de los estudiantes del posgrado de forma continua	2 (4.9%)	2 (4.9%)	12 (29.3%)	25 (61.0%)
Monitorea las prácticas educativas del personal docente del posgrado de forma continua	4 (9.8%)	10 (24.4%)	11 (26.8%)	16 (39.0%)
Gestiona el diseño, rediseño, implementación y evaluación del currículo del posgrado	3 (7.3%)	6 (14.6%)	15 (36.6%)	17 (41.5%)
Brinda asesorías a los miembros del posgrado y participa activamente en cuerpos colegiados que lo integran	1 (2.4%)	6 (14.6%)	11 (26.8%)	23 (56.1%)
Gestiona asesorías dirigidas a los miembros del posgrado y los cuerpos académicos que lo integran	2 (4.9%)	8 (19.5%)	12 (29.3%)	19 (46.3%)

Nota: INC = Incompetencia; COM INS = Competencia Inconsciente; COM SAT = Competencia Satisfactoria; COM INC = Competencia Inconsciente.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Resultados de la Competencia de Gestión Administrativa

Competencia de Gestión Administrativa	INC	COM INS	COM SAT	COM INC
Diseña estrategias administrativas que beneficien al posgrado	1 (2.4%)	10 (24.4%)	15 (36.6%)	15 (36.6%)
Organiza equipos de trabajo entre sus colaboradores del posgrado	3 (7.3%)	6 (14.6%)	12 (29.3%)	20 (48.8%)

Integra sus colaboradores a las diferentes actividades del posgrado	1 (2.4%)	8 (19.5%)	8 (19.5%)	24 (58.5%)
Dirige a sus colaboradores hacia los objetivos del posgrado	1 (2.4%)	6 (14.6%)	11 (26.8%)	23 (56.1%)
Supervisa el trabajo de sus colaboradores del posgrado	1 (2.4%)	9 (22.0%)	13 (31.7%)	18 (43.9%)

Nota: INC = Incompetencia; COM INS = Competencia Inconsciente; COM SAT = Competencia Satisfactoria; COM INC = Competencia Inconsciente.
Fuente: elaboración propia.

Resultados de la Competencia de Gestión Organizacional

En esta dimensión, los directivos presentan altos niveles de competencia, especialmente en la promoción de la planeación estratégica institucional [56.1%] y en la participación de los miembros del posgrado en actividades institucionales [58.5%]. De igual manera, se observan porcentajes elevados en los subconstructos de clima organizacional [46.3%] y en la comunicación efectiva con otras áreas de la institución [43.9%]. Por su parte, la incompetencia se mantiene en niveles mínimos, mientras que la competencia insatisfactoria se concentra principalmente en la promoción del compromiso, el aprendizaje organizacional y la mejora continua [24.4%] como se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9. Resultados de la Competencia de Gestión Organizacional

Competencia de Gestión Organizacional	INC	COM INS	COM SAT	COM INC
Promueve la planeación estratégica institucional desde el contexto del posgrado	2 (4.9%)	4 (9.8%)	12 (29.3%)	23 (56.1%)
Fomenta la participación de los miembros del posgrado en actividades institucionales	0 (0.0%)	3 (7.3%)	14 (34.1%)	24 (58.5%)
Mantiene una comunicación efectiva entre el posgrado y otras áreas de la institución	3 (7.3%)	7 (17.1%)	13 (31.7%)	18 (43.9%)
Gestiona un clima organizacional favorables para el desarrollo de las actividades del posgrado	1 (2.4%)	5 (12.2%)	16 (39.0%)	19 (46.3%)
Promueve el compromiso, el aprendizaje organizacional y la mejora continua en el posgrado	1 (2.4%)	10 (24.4%)	15 (36.6%)	15 (36.6%)

Nota: INC = Incompetencia; COM INS = Competencia Inconsciente; COM SAT = Competencia Satisfactoria; COM INC = Competencia Inconsciente.
Fuente: elaboración propia.

Resultados de la Competencia de Gestión de la Extensión

La Tabla 10 muestra que los directivos presentan mayores niveles de competencia inconsciente, destacando la integración de la diversidad sociocultural [61.0%] y la promoción de la responsabilidad social [53.7%]. También se observan porcentajes altos en la adecuación de las actividades del posgrado a las necesidades contextuales [41.5%] y en la gestión de la interacción con la comunidad [26.8%]. Por otro lado, los niveles de incompetencia son bajos en todos los indicadores, mientras que la competencia insatisfactoria aparece con menor frecuencia.

Tabla 10. Resultados de la Competencia de Gestión de la Extensión

Competencia de Gestión de la Extensión	INC	COM INS	COM SAT	COM INC
Integra la diversidad sociocultural en el posgrado	3 (7.3%)	6 (14.6%)	7 (17.1%)	25 (61.0%)
Promueve la responsabilidad social entre los miembros del posgrado	1 (2.4%)	6 (14.6%)	12 (29.3%)	22 (53.7%)
Promueve que las actividades del posgrado respondan a las necesidades contextuales	1 (2.4%)	5 (12.2%)	18 (43.9%)	17 (41.5%)
Gestiona la interacción del posgrado con la comunidad	2 (4.9%)	10 (24.4%)	18 (43.9%)	11 (26.8%)

Nota: INC = Incompetencia; COM INS = Competencia Inconsciente; COM SAT = Competencia Satisfactoria; COM INC = Competencia Inconsciente.
Fuente: elaboración propia.

Resultados por áreas de dominio/competencias y globales

La Tabla 11 refleja que, al analizar las competencias por área de dominio, la mayor frecuencia de las respuestas se ubica en la competencia inconsciente, sobresaliendo en la gestión de la investigación [43.9%] y en la gestión de la extensión [39.0%]. En contraste, las competencias académica, administrativa y organizacional muestran una distribución más equilibrada entre los distintos niveles, con énfasis en la competencia satisfactoria [34.1%]. Por su parte, la competencia humana y la profesional presentan porcentajes similares entre los niveles de dominio, lo que indica un desarrollo heterogéneo en estas áreas. De manera global, la Tabla 12 confirma esta tendencia, pues 36.6% de los directivos se ubica en competencia inconsciente, seguido de un 22.0% tanto en competencia insatisfactoria como satisfactoria, mientras que solo 19.4% se sitúa en incompetencia.

Tabla 11. Resultados por área de dominio/competencia

Competencia	INC	COM INS	COM SAT	COM INC
Humana	5 (12.2%)	11 (26.8%)	13 (31.7%)	12 (29.3%)
Profesional	3 (7.3%)	14 (34.1%)	10 (24.4%)	14 (34.1%)
Gestión de la Investigación	9 (22.0%)	11 (26.8%)	3 (7.3%)	18 (43.9%)
Gestión Académica	10 (24.4%)	10 (24.4%)	14 (34.1%)	7 (17.1%)
Gestión Administrativa	12 (29.3%)	6 (14.6%)	12 (29.3%)	11 (26.8%)
Gestión Organizacional	12 (29.3%)	6 (14.6%)	14 (34.1%)	9 (22.0%)
Gestión de la Extensión	10 (24.4%)	4 (9.8%)	11 (26.8%)	16 (39.0%)

Nota: INC = Incompetencia; COM INS = Competencia Inconsciente; COM SAT = Competencia Satisfactoria; COM INC = Competencia Inconsciente.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Resultados globales del instrumento

Competencia	Frecuencia	Porcentaje
Incompetencia	8	19.4%
Competencia insatisfactoria	9	22.0%
Competencia satisfactoria	9	22.0%
Competencia inconsciente	15	36.6%

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Los hallazgos del estudio indican que los coordinadores de posgrado de la región sur de México tienen niveles altos de competencia satisfactoria e inconsciente, los cuales en conjunto representan 58.6%. Así mismo, la información recabada permite realizar una actualización de la información disponible de las competencias en gestión educativa de los directivos, así como de sus variables demográficas y las de sus programas.

De forma general, los resultados obtenidos coinciden con investigaciones desarrolladas en distintos contextos latinoamericanos, donde se ha identificado que las competencias directivas representan un elemento estratégico para el fortalecimiento de la gestión educativa y la calidad institucional en la educación superior. En Perú, Corahua y García (2022) encontraron que la formación de los directivos académicos influye significativamente en la gobernabilidad y en los procesos de gestión universitaria, especialmente en la toma de decisiones y la coordinación institucional. De manera similar, Suriel y Escalante (2023), en República Dominicana, destacan que las competencias emocionales y el liderazgo efectivo son factores indispensables para el desempeño de las directoras educativas y para la consolidación de ambientes organizacionales favorables.

Asimismo, en Colombia, Murillo-Vargas et al. (2022) señalan que los directivos universitarios requieren competencias relacionadas con la innovación, la planeación estratégica y la gestión académica para responder a las exigencias contemporáneas de la educación superior. Estos planteamientos coinciden con los hallazgos del presente estudio, donde se identifican áreas de oportunidad en las competencias de gestión educativa de los coordinadores de posgrado. Desde una perspectiva teórica, los resultados también respaldan los planteamientos de García et al. (2006), quienes conciben la función directiva como un proceso integral que articula capacidades administrativas, académicas y socioemocionales orientadas al desarrollo institucional y la mejora continua.

En lo específico, el análisis comparativo de los datos demográficos de los coordinadores de posgrado de la región sur de México muestra una evolución notable en el nivel académico concluido a lo largo de los años. En esta línea, en 2016, el diagnóstico regional del COMEPO indicaba que más 50.0% de los coordinadores poseían solo maestría y poco más 30.0% doctorado (Jiménez et al., 2016). En contraste, Vázquez et al. (2013) reportaron que, en programas acreditados, el 100.0% de los coordinadores tenían doctorado, mientras que en los no acreditados solo el 33.0% lo ostentaba. Esta tendencia hacia un mayor grado académico se acentúa en estudios más recientes, donde Ugalde-Delgado (2023), encontró que 53.3% de los directivos académicos del estado de Chihuahua tenían doctorado, y según los datos recabados en esta investigación, esta cifra asciende al 97.6% en una muestra similar. Además, el equilibrio de género se mantiene cercano al 50.0% en la mayoría de los casos, aunque la Organización Universitaria Interamericana destaca diferencias significativas en la valoración de competencias por sexo, con hombres priorizando el conocimiento y experiencia (Jiménez et al., 2021).

Respecto a las características de los programas de posgrado, los estudios revelan patrones regionales consistentes. Ugalde-Delgado (2023), reportó que 62.2% eran de maestría, mayormente presenciales [73.3%], con énfasis en humanidades [26.7%]. Para 2025, los resultados indican un patrón similar, con 73.2% en maestría y ciencias sociales como área predominante [26.8%], aunque con una mayor oferta de modalidades híbridas [9.8% presencial/virtual], sugiriendo una adaptación post-pandemia en la región.

En cuanto a las competencias evaluadas, los resultados destacan fortalezas en liderazgo y administración, pero con debilidades persistentes en aspectos humanos, de investigación y académicos. La Organización Universitaria Interamericana (Jiménez et al., 2021), identificó tres factores clave con medias altas: liderazgo y valores [177.38], habilidades de gestión [162.93] y conocimiento/experiencia [67.34], los cuales coinciden con la información recabada de este estudio donde la competencia profesional y administrativa presentan grados de dominio altos de competencia satisfactoria e inconsciente. De igual forma, estos hallazgos superan lo reportado por Vázquez et al. (2013) quienes identificaron diferencias marcadas en habilidades de gestión entre coordinadores de programas acreditados y no acreditados.

Mientras que, respecto a la competencia humana la variable emocional sigue siendo una tarea pendiente. Los resultados indican que 51.2% de la muestra aún presenta un alto porcentaje de incompetencia en el manejo emocional, lo que asimila los hallazgos del estudio colaborativo Quebec-México (Jiménez et al., 2021), donde el desarrollo socioemocional obtuvo la mayor frecuencia como desafío emergente, confirmando que, a pesar del progreso técnico-administrativo, esta dimensión requiere atención prioritaria para consolidar el perfil del coordinador de programa de posgrado.

Respecto a la competencia de gestión de la investigación, los resultados coinciden con los hallazgos reportados en otros estudios (Trabajo propio 1) en lo referente a la necesidad de fortalecer este rubro. Si bien hay un aumento considerable en la competencia inconsciente del 13.3% al 43.9%, aún se mantienen valores críticos de incompetencia en aspectos de gestión [43.9%] y participación en redes de investigación [46.3%]. Esta similitud de resultados subraya la importancia de consolidar estas competencias como un componente clave del liderazgo educativo (Cortez, 2025).

Sobre la competencia de gestión académica, los últimos datos disponibles mostraban que un 57.8% de los directivos académicos tenían niveles bajos de competencia (Trabajo propio 1). Estos datos coinciden con lo reportado con la muestra que reportan que un 48.8% también presentan debilidades en esta área. Esta situación podría deberse a que se considera que el trabajo del coordinador de programa está enfocado solamente en lo administrativo dejando de lado lo pedagógico (Ivanov, 2024).

Por su parte, los hallazgos obtenidos podrían orientar la formulación de políticas institucionales dirigidas a fortalecer las competencias de los coordinadores de posgrado, especialmente en áreas identificadas como prioritarias, como el manejo de emociones y la consolidación de redes de investigación. La formación en competencias emocionales resulta fundamental para el bienestar y desempeño del personal directivo y académico, ya que permite afrontar demandas laborales complejas y mejorar la interacción social (Millán et al., 2021; Suriel & Escalante, 2023).

Asimismo, los resultados ofrecen información valiosa para el diseño de programas de formación y actualización directiva, enfocándose en la sistematización de prácticas efectivas y en el desarrollo de habilidades clave. Estos programas deben ser progresivos, contextualizados y orientados a la mejora continua en la gestión educativa (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2022).

De manera complementaria, el cuestionario utilizado en este estudio muestra un potencial significativo como herramienta de diagnóstico, al permitir monitorear periódicamente las competencias del personal directivo y favorecer procesos de mejora continua en la gestión educativa, respaldado por lineamientos técnicos para la evaluación de competencias, así como la validez y confiabilidad que brinda un instrumento cuantitativo (Arribas, 2004; López et al., 2019; Organización Internacional del Trabajo Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional [OIT Cinterfor], 2020).

Aunque el estudio aporta información relevante, también presenta limitaciones que abren la posibilidad de futuras investigaciones. Por una parte, el alcance de la investigación se circunscribe a la región sur de México, lo cual limita la posibilidad de extrapolar los resultados a otras zonas del país con contextos institucionales y educativos diferentes. Asimismo, es importante considerar que la información se obtuvo mediante un proceso de autoevaluación de competencias, lo que puede introducir sesgos derivados de la percepción subjetiva de los participantes, ya sea por sobreestimación o subestimación de sus capacidades reales. De igual forma, al utilizar una muestra por conveniencia, el número de participantes reduce el alcance para generalizar los hallazgos.

Por la otra, sería recomendable que próximos estudios recurran a técnicas de muestreo más amplias o incrementen la muestra. Asimismo, el carácter transversal de la investigación impide observar cambios en el tiempo, por lo que se sugiere realizar estudios longitudinales que permitan analizar la evolución del fenómeno con mayor profundidad. De igual manera, se recomienda profundizar en estudios comparativos entre distintas regiones del país, con el fin de

identificar posibles diferencias en el desarrollo de competencias en gestión educativa. También sería valioso emplear otros tipos de análisis estadísticos que permitan identificar relaciones o diferencias significativas considerando variables demográficas y otras relevantes para el campo educativo.

En conclusión, es posible afirmar que el coordinador de programa de posgrado es siempre una figura importante y fundamental para el desarrollo efectivo de la gestión educativa. Entonces, el conjunto de sus competencias y los diferentes niveles de dominio son una fortaleza clave para el desarrollo eficaz de este nivel educativo. Al mismo tiempo constituyen un área de oportunidad para desarrollar procesos de formación directiva que tenga un impacto positivo en las diferentes dimensiones propuestas y con esto, se supere la visión reduccionista del gestor como únicamente un administrador.

Referencias bibliográficas

Arechavala, R. (2011). Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: Una agenda de investigación. *Revista de la Educación Superior*, 40(158), 41–57.

Arévalo, J. (2022). La formación de directivos universitarios. *Conrado*, 18(84), 235–242.

Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23–29.

Bonnefoy, C., Cerda, G., Peine, S., Durán, M., & Ponce, Y. (2004). Gestión directiva universitaria: Un instrumento para su evaluación. *Revista de Psicología*, 13(2), 63–82. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2004.17655>

Cabrera, D. (2021). Investigación educativa e innovación tecnológica en el sur-sureste de México: Rutas paralelas. *Innovación Educativa*, 21(86), 123–144.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2022). *Programa de formación de directivos en servicio 2022–2026*.

Coneo, C., Bernal, M., & Figueroa, R. (2021). Competencias directivas: Base para una gestión de la innovación en instituciones universitarias. *Revista Boletín REDIPE*, 10(13), 87–95.

Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES). (2022, 2 de diciembre). *Política nacional de evaluación y acreditación de la educación superior*. Subsecretaría de Educación Superior.

Corahua, L., & García, M. (2022). Formación de los directivos académicos en gestión y gobernabilidad de la institución universitaria. *EduSol*, 22(81), 155–170.

Cortez, C. (2025). Desarrollo de competencias de liderazgo en la comunidad académica: Una perspectiva desde el personal de la institución. *Innovaciones Educativas*, 27(42), 144–168. <https://doi.org/10.22458/ie.v27i42.5409>

García, A., Poblete, M., & Villa, A. (2006). La función directiva: Un problema sin resolver tras tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI. Revista de Educación*, 8, 13–34.

García, J., Slater, C., & López, G. (2009). Issues in educational administration in Mexico. En A. W. Wiseman (Ed.), *Educational leadership: Global contexts and international comparisons* (pp. 377–397). Emerald Publishing.

González, M., Nieto, J., & Portela, A. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Pearson Education.

Ivanov, I. (2024). Management competence of the director: A criterion for quality management of pedagogical staff. *Pedagogical Almanac*, 32(2), 158–165. <https://doi.org/10.54664/KZIE1876>

Jiménez, L., Bethelmy, L., Crespo, M., Santamaría, V., Outram, S., Ramírez, J., & Pitkin, M. (2021). *Competencias directivas factor clave de éxito en las IES: Acciones para fortalecer liderazgos, un estudio en colaboración Quebec-México*. Organización Universitaria Interamericana.

- Jiménez, J., Tafoya, A., & Boroel, B. (2022). Evaluación formativa de programas de posgrado: Un caso de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 483–509.
- Jiménez, Y., Treviño, E., Lorenzo, G., Canto, P., & Guerrero, G. (2016). *Diagnóstico del posgrado en México. Región Sur-Sureste*. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado.
- Liendo, Y., & Hernández, L. (2024). Gestión educativa universitaria: Una mirada desde el contexto globalizado. *Visión Educativa*, 6(1), 24–34.
- López, R., Avello, R., Palmero, D., Sánchez, S., & Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(Supl. 1), 441–450.
- MERCOSUR Educativo. (2021). *Plan de acción 2021–2025 del Sector Educativo del MERCOSUR*. Sector Educativo del MERCOSUR.
- Millán, N., Rodríguez, M., & Gómez, A. (2021). Competencias emocionales en la formación de profesionales: Un enfoque estratégico. *Revista de Psicología Educativa*, 27(2), 110–125.
- Murillo-Vargas, G., Vásquez-Rivera, O., & Díaz-Téllez, C. (2022). *Competencias de los directivos universitarios en Colombia: Una propuesta para futuras investigaciones*. CLADEA.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Lance Gráfico S.A.C.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2025). *Liderazgo y educación: Liderar para la democracia. Edición regional América Latina 2025*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNICEF.
- Organización Internacional del Trabajo, Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor). (2020). *Diseño de instrumentos de evaluación y diagnóstico para la formación profesional*.
- Pérez, D. (2022). Antecedentes, debates y orientaciones de los posgrados en México en el siglo XXI. *Korpus21*, 2(5), 293–316. <https://doi.org/10.22136/korpus21202292>
- Piñero, M., Esteban, E., Rojas, A., & Callupe, S. (2021). Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 123–138.
- Quispe-Aquise, J., Pachacutec-Quispicho, R., Jara-Rodríguez, F., Pandia Yañez, E., & Quipo Conde, N. (2023). Gestión educativa y calidad de la formación profesional en una universidad pública peruana. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(4), 593–600.
- Reynaga, O. (2002). Los posgrados: Una mirada valorativa. *Revista de la Educación Superior*, 31(3), 39–54.
- Shupingahua, L., & Delgado, J. (2024). Estrategias de gestión para mejorar la calidad educativa en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Cubana de Educación Superior*, 43(3), 549–561.
- Suriel, A., & Escalante, J. (2023). Competencias emocionales y su relación con el liderazgo efectivo: Un acercamiento desde las directoras educativas de la República Dominicana. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(41), 52–63.
- Ugalde-Delgado, R. (2023). *Evaluación de las competencias en gestión educativa de los directivos académicos de posgrado del estado de Chihuahua (2020–2021)* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Ugalde-Delgado, R., Guzmán, I., & Leiner, M. (2021). Validez de contenido: Cuestionario de autoevaluación de competencias en gestión educativa para directivos académicos de posgrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 15, 106–116.

Vázquez, A., López, T., & Cano, M. (2013). ¿Las competencias de los coordinadores impactan en la acreditación de los programas de posgrado? *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 6(4), 89–104.

Vázquez, S., Liesa, M., & Bernal, J. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: El perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos*, 38(151), 158–174.

Vega-Armas, E., & Romero-Carazas, R. (2024). Competencias directivas en instituciones educativas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 87–97. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.438>

Vilca, M., Saavedra, P., Huaman, R., & Rojas, E. (2024). Políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Una revisión sistemática. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(1), 105–116. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.964>

Zacarías, M., Rodríguez, A., & Castillo, G. (2024). *Una mirada a la formación de investigadores educativos en la región sureste durante la segunda década del siglo XXI*. Ediciones Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.261>

Fecha de recepción: 16-9-2025

Fecha de aceptación: 20-5-2026

Trayectorias educativas y percepciones sobre la educación superior en estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza

Educational Trajectories and Perceptions about Higher Education in Students of The National University of La Matanza

GONZALEZ, Silvana¹

Gonzalez, S. (2026). Trayectorias educativas y percepciones sobre la educación superior en estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza. *RELAPAE*, (24), pp. 237-255.

Resumen

El análisis de las trayectorias de acceso, permanencia y egreso en el ámbito universitario constituye un campo de estudio relativamente reciente. No obstante, en los ámbitos público, privado y mediático circulan discursos diversos respecto de la pertinencia de la educación superior en sectores socialmente vulnerados, que configuran posiciones tanto favorables como críticas en torno a su consideración como canal de movilidad o ascenso social.

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación en curso sobre las trayectorias educativas y las percepciones acerca de la educación superior del estudiantado de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), ubicada en el conurbano bonaerense, una de las regiones con mayores índices de vulnerabilidad socioeconómica de Argentina. El escrito se circunscribe exclusivamente a la primera fase del estudio, de enfoque mixto, en la cual se aplicó una encuesta a una muestra representativa de 364 estudiantes. Quedan fuera del alcance de este artículo los resultados de la segunda fase prevista (entrevistas en profundidad), cuyo objetivo será indagar en percepciones y significados sobre la educación superior y su vínculo con la pobreza.

Los hallazgos aquí reportados, correspondientes únicamente a esta etapa inicial, prueban un patrón de movilidad educativa ascendente: el 71% del estudiantado sería primera generación universitaria en su familia. Persisten barreras materiales significativas: el 43% destina entre el 16% y el 45% de sus ingresos al transporte, y más de la mitad califica como "regular" la situación económica de su hogar. También se identifican tensiones entre la gratuidad formal y los costos ocultos, y un "choque de habitus" entre el capital cultural de origen y las exigencias académicas. A modo de cierre provisorio, las conclusiones destacan la necesidad de políticas institucionales que trasciendan el acceso y aborden condiciones materiales, simbólicas y emocionales, línea que se profundizará en la fase subsiguiente de la investigación.

Palabras Clave: trayectorias educativas, educación superior, movilidad social, estudiantes universitarios, conurbano bonaerense

Abstract

The analysis of access, retention, and graduation trajectories in the university setting is a relatively recent field of study. However, diverse discourses circulate in the public, private, and media spheres regarding the relevance of higher education for socially vulnerable sectors, shaping both favorable and critical positions on its role as a channel for social mobility or advancement.

This article presents partial results of an ongoing research project on the educational trajectories and perceptions of higher education among students at the National University of La Matanza (UNLaM), located in the Greater Buenos Aires metropolitan area, one of the regions with the highest rates of socioeconomic vulnerability in Argentina. This article focuses exclusively on the first phase of the mixed-methods study, in which a survey was administered to a representative sample of 364 students. The results of the planned second phase (in-depth interviews), which will explore perceptions and meanings of higher education and its connection to poverty, are outside the scope of this article.

The findings reported here, corresponding only to this initial stage, demonstrate a pattern of upward educational mobility: 71% of the student body are the first in their families to attend university. Significant material barriers persist:

¹ Universidad Nacional de La Matanza, Argentina / gonzalez.silvana.m@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-8428-8325>

43% spend between 16% and 45% of their income on transportation, and more than half describe their household's economic situation as "fair." Tensions are also identified between formal tuition-free education and hidden costs, as well as a "habitus clash" between their cultural background and academic demands. As a preliminary conclusion, the findings highlight the need for institutional policies that go beyond access and address material, symbolic, and emotional conditions- a line of inquiry that will be explored further in the subsequent phase of the research.

Keywords: educational trajectories - higher education - social mobility - university students - Buenos Aires suburbs

1. Planteamiento del problema

La democratización educativa en América Latina enfrenta una paradoja crítica, ya que, “aunque la matrícula global se ha más que duplicado en los últimos 20 años, alcanzando casi 269 millones de estudiantes en 2024, persisten importantes desigualdades en el acceso, la culminación de estudios, la financiación y la movilidad” (UNESCO, 2026, p.3). Esta situación demanda un análisis multidimensional que incluya el enfoque tradicional en el acceso pero que sume además las estrategias institucionales que reproducen desigualdades y la interseccionalidad de factores socioeconómicos, geográficos y de género.

De esto se deriva que la problemática a investigar se origina en los estudios sobre estratificación social, educación y pobreza. Los mismos poseen un arduo recorrido teórico y académico, siendo relevante para el presente trabajo los que abordan las percepciones de los sujetos, así como sus experiencias educativas y las expectativas que tienen sobre éstas y la pobreza.

En Argentina, la educación superior universitaria pública y gratuita ha sido históricamente concebida como un canal privilegiado de movilidad social ascendente. La Ley N° 24.521 de Educación Superior (1995) establece que las universidades nacionales deben garantizar la gratuidad a fin de que todos los ciudadanos, independientemente de su situación económica, tengan acceso a la educación superior, promoviendo así la inclusión social y la igualdad de oportunidades. Los datos muestran que la inscripción en carreras de pregrado y grado, en 2020 se registraron 2.318.255 estudiantes, cifra que evidencia un incremento del 49,2% entre 2005 y 2020 (Ministerio de Educación, 2020). Sin embargo, en un contexto nacional de creciente pobreza e indigencia —según el INDEC (2025), el 31,6% de la población se encuentra bajo de la línea de pobreza, resulta necesario interrogarse si la gratuidad formal de la matrícula resulta suficiente para garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y el egreso del estudiantado proveniente de sectores socialmente vulnerables.

Además, la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior (ley 27.204), sancionada en 2015, introdujo modificaciones clave a la Ley de Educación Superior (24.521).

En relación con el estudio de trayectorias educativas universitarias, la Ley 27.204 es fundamental porque establece la obligación del Estado de garantizar "la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel superior". Este marco legal legitima el análisis de las trayectorias reales (que pueden ser discontinuas, simultáneas o incluir inserciones laborales) como un derecho, exigiendo que las universidades implementen políticas activas de acompañamiento, nivelación sin filtros excluyentes y sistemas de becas para evitar el abandono por causas económicas. Así, el estudio de trayectorias bajo esta ley se aparta de la mirada lineal del rendimiento académico tradicional y se enfoca en cómo las instituciones deben adaptarse para sostener el derecho a la educación superior.

La Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), está ubicada en el conurbano bonaerense, en el partido con la mayor población (1.841.247 habitantes según el Censo 2022), por lo que es central para abordar esta problemática. Su localización territorial responde a una política de expansión universitaria destinada a acercar la educación superior a poblaciones tradicionalmente excluidas. Sin embargo, es necesario preguntarse sobre las condiciones reales en que el estudiantado transita sus trayectorias educativas y las percepciones que construyen sobre el lugar que ocupa la universidad en sus proyectos de vida.

Este artículo aporta evidencia empírica sobre estas dinámicas y se propone responder las preguntas de investigación que a continuación se presentan: ¿Cuáles son las características sociodemográficas del estudiantado que actualmente cursan carreras en la UNLaM? ¿Qué percepciones tienen acerca de la educación superior como canal de movilidad social? ¿Cómo se vincula su situación socioeconómica con sus trayectorias educativas y sus expectativas de futuro?

2. Antecedentes y fundamentación teórica

2.1. Trayectorias educativas y desigualdad social

El estudio busca aportar una mirada objetiva en función de las realidades sociales del estudiantado, como también indagar el universo de sentido que estos mismos le otorgan a la Educación Superior. Aunque la indagación también involucra la percepción sobre el rol de las universidades, se espera abordar el carácter formativo que poseen las instituciones en la conformación de subjetividades, percepciones y expectativas. Tomando la mirada

de Martuccelli (2007) es necesario “sondear cómo las instituciones educativas moldean la integración del individuo en la sociedad, influenciando sus percepciones y expectativas en función de las diversidades societales” (p. 30).

El tránsito por la universidad no es homogéneo para todos los estudiantes. La expansión del sistema educativo, que ha incrementado la matrícula universitaria, también ha generado una mayor diversidad en las formas en que los jóvenes recorren y experimentan su paso por la institución.

El concepto de trayectoria constituye una herramienta teórico-metodológica que permite interpretar fenómenos sociales en su dimensión temporal (Frassa y Muñiz Terra, 2004). Lejos de constituir una categoría unívoca o de fácil delimitación, las trayectorias se presentan como una categoría sintética que articula múltiples dimensiones de la experiencia social y subjetiva, demandando un enfoque interdisciplinario y una vigilancia epistemológica constante del investigador.

Esta noción posibilita conectar diferentes niveles de análisis como lo estructural y lo individual, lo objetivo y lo subjetivo, lo sincrónico y lo diacrónico. Como categoría sintética, integra múltiples dimensiones ya que no se reduce a un aspecto aislado de la experiencia, sino que se propone captar la articulación entre distintas esferas de la vida social como lo laboral, lo educativo o lo familiar. Así, una trayectoria educativa se comprende plenamente cuando se consideran las trayectorias laborales, residenciales o familiares que la entrecruzan y condicionan. Al mismo tiempo, conecta niveles de análisis, porque permite tender puentes entre las determinaciones estructurales y el plano individual, evidenciando cómo los sujetos transitan, negocian y, en ocasiones, transforman las condiciones de vida. Y finalmente, revelan procesos, no solo posiciones, porque a diferencia de los análisis estáticos que se limitan a registrar estados o situaciones en un momento dado, el estudio de trayectorias busca captar el movimiento, las transformaciones, las continuidades y rupturas que configuran los itinerarios vitales.

Por otra parte, no todo el estudiantado tiene el mismo recorrido académico. Como ya fuera dicho, la expansión del sistema educativo, que ha incrementado la matrícula universitaria, también produjo una mayor diversidad en las formas en que los jóvenes recorren y experimentan su paso por la institución. Bourdieu (1997, citado en Enciso, 2013) define la trayectoria como una sucesión de posiciones ocupadas por un agente dentro de un espacio social dinámico, en constante transformación. Esta trayectoria se configura a partir de un conjunto de estrategias vinculadas al recorrido formativo, en el que interactúan las circunstancias personales del estudiante y las condiciones institucionales orientadas hacia un objetivo común: la obtención del grado (Enciso, 2013). También se entrelaza con otros itinerarios —familiares, laborales, residenciales— que forman parte de la historia de vida de los sujetos (Carli, 2012). En esa línea, Tinto sostiene que quienes acceden a la educación superior llegan provistos de un conjunto de atributos —como género, capacidades intelectuales y físicas, y habilidades interpersonales—, así como de trayectorias educativas previas y un determinado perfil familiar (caracterizado por el capital cultural, los valores, las expectativas y las condiciones materiales de existencia). Estos elementos, en su articulación, inciden tanto en el curso de la trayectoria educativa como en el nivel de compromiso que el estudiante asume con la institución universitaria y con el objetivo de completar sus estudios (Tinto, 1993).

En igual dirección, Chain (2001) señala que las experiencias estudiantiles presentan diferentes “densidades” concebidas como combinaciones particulares de estudio con trabajo, maternidad o paternidad, militancia política o social, entre otras dimensiones porque son múltiples los factores que intervienen en la construcción de estas trayectorias, incluyendo aspectos académicos, institucionales y extraacadémicos, los cuales pueden actuar como facilitadores u obstáculos en el desarrollo de las carreras universitarias.

En cuanto a la perspectiva interseccional, constituye una herramienta analítica fundamental para comprender cómo las distintas dimensiones de la desigualdad —género, clase, territorio, sexualidad— se entrecruzan produciendo experiencias singulares de opresión y privilegio que no pueden ser capturadas mediante el análisis aislado de cada variable. Como señala Salatino (2025), la interseccionalidad no se limita a la mera suma de identidades o factores de opresión, sino que ofrece un enfoque holístico e inclusivo para abordar las desigualdades sistémicas, subrayando cómo las intersecciones entre características sexogenéricas, raciales, de clase, étnicas, sexuales y/o regionales generan experiencias únicas. En esta misma línea, Bustos y Macchiarola (2025, p. 134) definen la interseccionalidad como una perspectiva que permite analizar cómo “desigualdades y privilegios se articulan en los recorridos educativos, incidiendo en puntos de inflexión y en las (im)posibilidades de sostenimiento de la vida académica”.

La inclusión de la perspectiva interseccional de género en esta investigación se justifica por al menos tres razones fundamentales.

En primer lugar, porque las trayectorias educativas no son lineales ni homogéneas. Como sostienen Bustos y Macchiarola (2025, p. 134), es necesario analizar "cómo se entranan dimensiones socioeconómicas, político-institucionales, pedagógico-curriculares y subjetivas en la construcción de trayectorias educativas". Esta perspectiva permite comprender que el acceso, la continuidad y el egreso universitario no dependen únicamente de factores individuales o académicos, sino que están configurados por la articulación de múltiples dimensiones estructurales.

En segundo lugar, porque la universidad pública se constituye como "un espacio en disputa, entre lógicas de inclusión-excluyente y proyectos transformadores" (Bustos & Macchiarola, 2025, p. 135). Las trayectorias educativas están atravesadas por relaciones de poder que operan de manera diferencial según el género, la clase social, el territorio de residencia y otras variables. Una perspectiva interseccional permite visibilizar cómo estas relaciones de poder configuran posiciones diferenciadas frente a las oportunidades y obstáculos que presenta la institución universitaria.

Y, en tercer lugar, porque la perspectiva interseccional demanda "metodologías sensibles e integradas que habilitan narrativas reflexivas y de resignificación para quienes las comparten" (Bustos & Macchiarola, 2025, p. 134). Esta exigencia metodológica se alinea con el diseño de la presente investigación, que combina una primera fase cuantitativa (encuesta) con una segunda fase cualitativa (entrevistas en profundidad), permitiendo capturar tanto las regularidades estadísticas como las experiencias singulares y los significados que los estudiantes atribuyen a sus trayectorias.

La incorporación de la perspectiva interseccional de género en esta investigación constituye un avance significativo respecto de análisis que consideran las desigualdades educativas de manera unidimensional.

2.2. Educación, movilidad social, educacional y reproducción de clases

Los estudios sobre movilidad social distinguen dos tipos fundamentales: la movilidad intergeneracional, que analiza los cambios entre generaciones a partir de indicadores socioeconómicos como educación, ocupación e ingreso; y la movilidad intrageneracional, que estudia las transformaciones que experimenta un individuo a lo largo de su ciclo vital, fundamentalmente su trayectoria ocupacional y de ingresos (Marcel, 2009).

Según Dalle (2015) y Sautu et al. (2005), la movilidad social intergeneracional se define como el desplazamiento de padres a hijos en las posiciones jerárquicas de la estructura social. Este proceso depende, por un lado, de las oportunidades ocupacionales y educativas que una sociedad ofrece en un contexto sociohistórico determinado, así como de las chances de vida que brinda la clase social de origen; por otro lado, también depende de la capacidad de agencia de las personas para aprovechar esas oportunidades o superar circunstancias adversas.

Ahora bien, esa capacidad de agencia individual no se ejerce en el vacío, sino que está delimitada por el marco institucional y las políticas estatales. En efecto, las políticas de redistribución del ingreso, educación, salud y seguridad social contribuyen a definir los canales de movilidad social y el carácter abierto o cerrado del sistema de clases (Esping-Andersen, 1993).

Pero la estratificación no solo opera a través de políticas macroeconómicas o del mercado de trabajo; también se expresa y reproduce en el territorio. Las características socioeconómicas de los barrios de residencia constituyen un factor adicional de estratificación, como lo evidencia la relevancia de los procesos de segregación residencial en las ciudades latinoamericanas (Rodríguez y Arriaga, 2004). El territorio provee recursos, servicios y redes sociales que reflejan y posibilitan distintos patrones de movilidad social. El lugar de residencia evidencia el acceso a distintos capitales —económico, cultural, social y simbólico—, diferencia grupos y genera un entorno de oportunidades y limitaciones para las familias (Dalle et al., 2020). De este modo, el barrio condiciona aquello que los sujetos pueden aspirar a ser.

A su vez, los cambios económicos, políticos y sociales en el plano macrosocial influyen en las percepciones microsociales de la estructura social. Las familias experimentan realidades diversas según el barrio, el tipo de trabajo, la composición familiar, el círculo de pertenencia y los agentes institucionales. El origen de clase permite entender cómo un pasado compartido motoriza en las generaciones siguientes el deseo de "mejoría". Las familias, el entorno, el barrio, el grupo de pertenencia, el consumo, el estilo de vida, el trabajo y las formas de desplazamiento marcan en los agentes ese imaginario de futuro posible, siempre condicionado por el estrato social de partida.

Sin embargo, ese imaginario de progreso se ha vuelto más frágil en las últimas décadas. Castel (2009) aborda las perspectivas de progreso social vinculadas al desarrollo económico y al perfeccionamiento social, dinámicas que se han debilitado notablemente. El autor analiza la crisis de las instituciones, la sociedad salarial, la dinámica de descolectivización y la cuestión social. Señala que el progreso social implicó una pérdida de confianza en un porvenir de mejoría, e incluso el surgimiento de posturas contrarias. En la sociedad capitalista posindustrial —a diferencia del capitalismo industrial— se produjo un debilitamiento de la sociedad salarial y una exacerbación de la división entre quienes poseen recursos y quienes no. Como efecto, el Estado es cuestionado en su capacidad como garante de la seguridad social, lo que exige reformular su rol. Precisamente, en este contexto de crisis del Estado de bienestar y de fragilidad de las promesas de progreso lineal, la educación superior emerge como un dispositivo central, aunque no exento de tensiones.

A partir de lo expuesto, es posible identificar tres vínculos centrales entre la movilidad social intergeneracional y la educación superior. En primer lugar, la educación superior actúa como un canal de movilidad ascendente: en contextos donde el Estado garantiza el acceso equitativo a la universidad y a la formación técnica de nivel superior, esta se convierte en una vía privilegiada para mejorar la posición en la estructura social, especialmente para quienes provienen de clases trabajadoras o sectores populares, ya que amplía las chances de vida al proveer credenciales, capital cultural y redes sociales. En segundo lugar, la educación superior funciona como un espacio de agencia y superación de condiciones adversas: dado que el origen de clase impone restricciones iniciales, la educación superior permite a los individuos ejercer su capacidad de agencia —por ejemplo, mediante el aprovechamiento de becas, programas de acción afirmativa o políticas de permanencia— para vencer las limitaciones impuestas por el barrio, el ingreso familiar o el capital social heredado. En tercer lugar, y retomando a Castel (2009), la educación superior se sitúa frente a la crisis del Estado y la sociedad salarial: en un escenario de debilitamiento del Estado como garante de seguridad social, la educación superior adquiere un rol estratégico que no se limita a la formación para el empleo, sino que puede operar como un mecanismo de reintegración social y reconstrucción de la confianza en el futuro.

En síntesis, la educación superior no es un motor automático de movilidad social, sino un dispositivo cuya efectividad está condicionada por las políticas estatales, el contexto territorial y la capacidad de los sujetos para transformar las oportunidades educativas en mejoras efectivas en su posición de clase. De allí que la articulación entre Estado, territorio y educación superior resulte clave para comprender las posibilidades reales de progreso social en las sociedades contemporáneas.

Entonces, los jóvenes de sectores populares toman la educación como estrategia para mejorar sus condiciones de vida, mientras que los pertenecientes a sectores medios consideran la culminación de los estudios como estrategia de reproducción de clase (Bourdieu & Passeron, 2006). Para esta mirada, el sistema educativo no solo transmite conocimientos, sino que contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales a través de mecanismos de exclusión simbólica.

También, autores como Reay (2017) plantean que las expectativas y normas del sistema educativo basadas en valores de las clases medias y altas, se enfrentan a las expectativas, conocimientos y costumbres del estudiantado de bajos ingresos lo que genera una tensión simbólica. Este "choque de habitus", entendido como un desajuste entre el habitus del estudiante y el habitus institucional, hace sentir fuera de lugar al estudiantado de bajos recursos, reforzando así las desigualdades.

Esta tensión simbólica descrita por Reay (2017) se manifiesta con particular intensidad en la población estudiantil de primera generación universitaria, cuyos padres no han cursado estudios superiores.

La categoría de "estudiante de primera generación" (first-generation college student) refiere a aquellos jóvenes cuyos padres no han cursado estudios superiores universitarios, constituyéndose así en la primera cohorte familiar que accede a la educación superior. Esta noción ha sido profusamente estudiada por la literatura especializada, particularmente en el contexto estadounidense.

Patrick Terenzini y colaboradores han realizado contribuciones fundamentales para la comprensión de las trayectorias de este colectivo. En un estudio pionero publicado en *Research in Higher Education* (1996), estos autores se propusieron responder tres preguntas centrales: (1) ¿Difieren las características preuniversitarias de los estudiantes de primera generación de las de los estudiantes tradicionales? (2) ¿Difieren las experiencias universitarias de los estudiantes de primera generación de las de otros estudiantes? (3) ¿Cuáles son las consecuencias educativas de esas diferencias en

los logros del primer año en habilidades de lectura, matemáticas y pensamiento crítico? Para ello, analizaron una muestra de 2.685 estudiantes (825 de primera generación) que ingresaron a 23 instituciones diversas en 1992.

Los hallazgos de este estudio fueron reveladores. Los estudiantes de primera generación no solo presentaban características de ingreso diferentes a las de sus pares, sino que también desarrollaban experiencias universitarias distintas. Un resultado particularmente significativo fue que, si bien los “estudiantes tradicionales” mostraban mayores ganancias netas en lectura durante su primer año, ambos grupos progresaban en similar medida en habilidades matemáticas y de pensamiento crítico, aunque estos logros parecían derivar de experiencias universitarias algo diferentes.

En una investigación posterior publicada en *The Journal of Higher Education* (2004), Pascarella, Pierson, Wolniak y Terenzini ampliaron el análisis para comprender cómo los estudiantes de primera generación experimentaban la universidad y se beneficiaban de ella durante el segundo y tercer año. El estudio tuvo tres propósitos específicos: (1) estimar diferencias netas entre estudiantes de primera generación y otros estudiantes a lo largo de diversas dimensiones de su experiencia académica y no académica en la universidad; (2) estimar la diferencia neta en resultados cognitivos, psicosociales y de estatus; y (3) determinar si las experiencias que influyen en los resultados cognitivos y psicosociales difieren en magnitud entre ambos grupos. Este trabajo, basado en el *National Study of Student Learning* que siguió a estudiantes de 18 colleges durante tres años (1992-1995), consolidó el descubrimiento de que los estudiantes de primera generación parten de un capital cultural de origen distinto, lo que afecta tanto su integración institucional como sus trayectorias de aprendizaje.

Estas investigaciones resultan de gran pertinencia para el análisis de las trayectorias educativas universitarias en contextos como el argentino, donde, como se ha señalado en estudios previos, el 71% del estudiantado de la Universidad Nacional de La Matanza es primera generación universitaria en su familia. La noción de “choque de habitus” entre el capital cultural de origen y las exigencias académicas encuentra en los trabajos de Pascarella y Terenzini un respaldo empírico robusto: la condición de primera generación no es meramente un dato sociodemográfico, sino que configura modos diferenciados de transitar la experiencia universitaria.

Asimismo, a medida que la carrera avanza, se profundizan las desigualdades, especialmente en los aspectos relacionados con la permanencia, ya que, en los deciles de mayores ingresos, se concentra progresivamente la distribución estudiantil progresivamente (Argentinos por la educación, 2022). Esta constatación invita a retomar la distinción propuesta por Rabossi (2016) entre acceso e ingreso, entendiendo que el acceso a la educación superior debe ser concebido como un proceso integral que articula simultáneamente el ingreso, la retención y la graduación.

En las últimas décadas, el campo de estudio sobre la primera vinculación de los estudiantes con la universidad ha experimentado una profunda transformación conceptual. Como señala Lucrecia Sotelo, se ha producido un desplazamiento significativo: “el desplazamiento de la noción administrativa de ‘ingreso’ —frecuentemente reducida a trámites de inscripción y cursos de nivelación— hacia la categoría analítica de ‘inicios a la vida universitaria’” (2025, p.1). Esta distinción no es meramente terminológica, sino que implica una reconceptualización del fenómeno en toda su complejidad. Sotelo profundiza esta idea al sostener que quien decide estudiar en el nivel superior “lo hace atravesado por múltiples y variados desafíos —tanto materiales como simbólicos— que matizan y dan forma a sus trayectorias educativas”, por lo que la problemática “va más allá de la consideración de una entrada a un nuevo nivel educativo; implica, por tanto, el reconocimiento de un inicio, un comenzar otra etapa” (2023, p.1).

Desde esta perspectiva renovada, los inicios a la vida universitaria se comprenden como “una trama compleja y extendida donde convergen las trayectorias biográficas de los sujetos, las culturas institucionales y las desigualdades estructurales” (Sotelo, 2025, p.1). En coherencia con este enfoque, Lucrecia Sotelo y Pablo García proponen analizar los dispositivos de ingreso a partir de cuatro categorías que trascienden la mirada administrativa tradicional: “el ingreso en términos de acceso, accesibilidad y admisión; el ingreso como zona de pasaje y articulación entre niveles educativos; el ingreso vinculado al acompañamiento pedagógico; y el ingreso como proceso de afiliación institucional (2025, p.1)”. Para estos autores, estos dispositivos implican una comprensión procesual e integral que va más allá del acceso formal, integrando las necesidades estudiantiles, la diversidad de trayectorias y el contexto socioeducativo de pertenencia. De este modo, el concepto de “inicios” ofrece una lente más rica y adecuada para diseñar políticas y prácticas que garanticen el derecho efectivo a la educación superior, evitando reducir la complejidad de la transición a un mero trámite de inscripción o a un curso de nivelación descontextualizado.

Así, el inicio a la vida universitaria constituye un proceso de intersección entre tres dimensiones: las políticas educativas, las trayectorias subjetivamente construidas por cada estudiante en su devenir, y el entramado de desigualdades múltiples que lo atraviesan (Sotelo, 2024).

Por su parte, Otero (2021) sostiene que el estudiantado universitario de sectores populares abandona más por factores económicos que por rendimiento académico. La imposibilidad de afrontar gastos básicos como materiales educativos y transporte hace que muchos estudiantes deban buscar empleos adicionales para sostenerse a sí mismos y/o a sus familias. Y esto disminuye el tiempo disponible para el estudio, lo que repercute negativamente en el rendimiento académico e incrementa las probabilidades de deserción (Otero, 2021). Actúan como barreras materiales "invisibles" que operan aun en un sistema universitario público y gratuito: desigualdades estructurales y trabajo informal, impactan negativamente en la vida académica.

Otra categoría analítica vinculada remite al concepto de "pobreza de tiempo" (time poverty), que refiere a la experiencia de disponer de un tiempo insuficiente para cumplir con las obligaciones cotidianas, estudiar, descansar o participar en actividades que contribuyan al propio bienestar, debido a las múltiples demandas que enfrenta la persona (Milner, 2024, citado en University of Arkansas, 2024). Esta noción adquiere un carácter estructural cuando se la vincula con las condiciones materiales de existencia. Como señalan Bardasi & Wodon, autores que han estudiado esta problemática en contextos de pobreza económica, una persona es "pobre de tiempo" cuando trabaja muchas horas y *no tiene otra opción* para hacerlo, es decir, cuando reducir su tiempo de trabajo implicaría caer en la pobreza monetaria o profundizarla (Bardasi & Wodon, 2006, p. 5).

Esta definición resulta particularmente relevante para el análisis de las trayectorias educativas universitarias, especialmente en sectores socialmente vulnerados. La investigadora Cora Lingling Xu (2025a) propone, en esta línea, la noción de "herencia temporal" (time inheritance) para dar cuenta de cómo las desigualdades sociales se transmiten intergeneracionalmente a través del tiempo. Xu distingue entre quienes heredan un "tiempo acumulado" (banked time) —una suerte de colchón de seguridad que les permite explorar opciones educativas sin presión, repetir años o tomarse períodos sabáticos— y quienes, por el contrario, parten de una "deuda temporal" (time debt) que los obliga a optar por carreras más cortas, a trabajar mientras estudian y a sentir que cualquier demora constituye un fracaso moral hacia sus familias (Xu, 2025). En sus propias palabras: "Algunos jóvenes reciben tiempo acumulado. Comienzan la vida con el 'tanque lleno' [...] Otros viven con tiempo prestado. Comienzan con el 'tanque vacío', debiendo años de trabajo a sus familias incluso antes de empezar" (Xu, 2025b, párr. 8-9).

Esta perspectiva se articula directamente con el estudio de las trayectorias universitarias. En investigaciones realizadas con estudiantes de bajos ingresos, se ha identificado que el tiempo constituye una "fuente invisible de desigualdad" (Sapir & Strier, 2026). Las estructuras temporales institucionalizadas —como los horarios fijos de cursada, los plazos de entrega, los requisitos de asistencia y los tiempos estandarizados de graduación— están construidas implícitamente en torno al perfil del estudiante "tradicional" de mayores ingresos, que no debe compatibilizar el estudio con jornadas laborales extensas ni con responsabilidades de cuidado (Sapir & Strier, 2026, p. 5). Como concluyen estos autores:

"El tiempo para estudiar es un privilegio de los estudiantes de mayores ingresos, mientras que los estudiantes de bajos ingresos se enfrentan a una penalización por pobreza que se manifiesta a través de un menor rendimiento académico, gastos financieros adicionales y costos emocionales". (Sapir & Strier, 2025, p. 2)

De este modo, la pobreza de tiempo se revela como una dimensión central para comprender las trayectorias de acceso, permanencia y egreso en la universidad. No basta con garantizar la gratuidad arancelaria o el acceso administrativo; es necesario reconocer que muchos estudiantes enfrentan una restricción temporal severa que condiciona sus posibilidades reales de dedicación al estudio. Esta constatación dialoga con la noción de "inicios a la vida universitaria" como un proceso donde confluyen políticas educativas, trayectorias subjetivas y desigualdades múltiples (Sotelo, 2024), e interpela a las instituciones a diseñar dispositivos de acompañamiento que consideren no solo las barreras económicas y simbólicas, sino también las temporales.

2.3. La universidad en el conurbano bonaerense: el caso de la UNLaM

Si bien existen investigaciones sobre trayectorias estudiantiles en la Universidad, este estudio se propone producir conocimiento sobre una situación específica, y sobre un conjunto de particularidades que se registran en el seno de una Universidad con amplia diversidad académica.

A lo largo de más de una década de investigación sistemática, Alicia Lezcano (2020) ha indagado las condiciones materiales y de movilidad del estudiantado de la UNLaM, estableciendo un sólido recorrido analítico que vincula la creación de una universidad pública en el conurbano bonaerense con procesos inter e intrageneracionales de orden cultural y económico, así como con las posibilidades de movilidad social abiertas para las familias de sectores populares que habitan el territorio.

Lezcano señala que, para una porción importante del estudiantado, asistir a la universidad implica movilizarse por las localidades del Municipio y su extensión o por el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), involucrando viajes, tiempos, costos y permanencias de largas jornadas fuera del hogar. Tomando datos de la Encuesta Movilidad Domiciliaria, ENMODO 2009-2010 (Secretaría de Transporte de la Nación, 2010), destaca que en La Matanza casi 900.000 personas viajan cotidianamente; el 50% de los viajes se hacen en transporte público y el segundo motivo por el que se realiza un viaje es por estudio. Además, el 20% de los que viajan son jóvenes estudiantes de niveles terciarios y universitarios y, de ellos, el 71% estudia en instituciones públicas.

2.4. Pobreza y percepción subjetiva

Campana (2014) distingue tres perspectivas de análisis sobre la pobreza: la de los organismos multilaterales de crédito, que relativizan la falta de recursos por las capacidades para conseguirlos; la diferenciación entre política social y políticas sociales, donde la primera remite a objetivos estratégicos y la segunda a intervenciones concretas del Estado; y los enfoques alternativos, que sitúan la pobreza como producto de relaciones sociales desiguales y asimétricas, constitutivas del orden capitalista.

Estas perspectivas son útiles para la comprensión integrada de la pertinencia de la educación universitaria en la trayectoria familiar y, sobre todo, como estrategia que ofrece una alternativa a la salida de la pobreza.

Los estudios de movilidad social en Argentina (Trombetta y Villafañe, 2024; Dalle, 2016; Dalle, 2015; Salvia y Quartulli, 2011) evidencian que la posesión de un título universitario constituye uno de los activos más relevantes para acceder a posiciones privilegiadas en la estructura ocupacional, particularmente para quienes provienen de hogares con bajo capital educativo. Esta constatación no debe entenderse como meritocracia, sino como evidencia de que la universidad pública sigue siendo, para vastos sectores de la población, una de las pocas instituciones capaces de interrumpir circuitos de reproducción intergeneracional de la pobreza.

Finalmente, para comprender la pertinencia de la educación universitaria en las trayectorias familiares como alternativa para la superación de la pobreza debe emplearse un enfoque multidimensional que articule: (a) el reconocimiento de las barreras estructurales que persisten incluso en sistemas educativos formalmente inclusivos; (b) la atención a las dimensiones subjetivas y simbólicas que atraviesan la experiencia de ser primera generación universitaria; (c) el análisis de las condiciones materiales que posibilitan u obstaculizan la permanencia; y (d) la consideración del territorio como variable estructurante de las oportunidades educativas. Solo desde esta mirada compleja es posible evaluar adecuadamente el papel que la universidad pública puede desempeñar en la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

3. Diseño y metodología

La investigación adoptó un enfoque metodológico mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos, organizados en dos fases secuenciales siguiendo el modelo de dos etapas propuesto por Sousa Minayo (2009).

3.1. Primera etapa: enfoque cuantitativo

En la primera fase se implementó una encuesta mediante el sistema Computer Assisted Web Interviewing (CAWI), dirigida a estudiantes de las diversas carreras de grado de la UNLaM. Se realizó un estudio muestral para determinar la cantidad de respuestas necesarias, garantizando la representatividad de la muestra con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

El cuestionario estructurado incluyó preguntas sobre las variables sociodemográficas como edad, género, lugar de residencia, composición del hogar; condiciones materiales que incluye situación laboral, ingresos, acceso a becas, medios de transporte utilizados, tiempo de viaje y porcentaje de ingresos destinado al transporte; trayectoria educativa familiar, vinculada al máximo nivel educativo alcanzado por abuelos/as, padres/madres, y tipo de institución educativa

a la que asistieron; y finalmente, percepciones sobre la educación superior a través de una escala tipo Likert para medir valoraciones sobre el rol de la universidad en la movilidad social, la gratuidad y las expectativas de futuro.

El cuestionario fue sometido a juicio de expertos y a una prueba piloto con 50 estudiantes para ajustar la redacción y pertinencia de los ítems. La recolección de datos se realizó entre octubre y noviembre de 2025, alcanzando un total de 364 respuestas válidas.

3.2. Segunda etapa: enfoque cualitativo

Cabe aclarar que los resultados que se presentan en este artículo corresponden exclusivamente a los datos producidos en la primera etapa (cuantitativa). La segunda etapa, actualmente en ejecución, contempla la realización de entrevistas en profundidad para profundizar en las dimensiones identificadas en la encuesta. Al momento, se ha elaborado el protocolo definitivo, que incluye el perfil de los participantes (estudiantes de diversos estratos socioeconómicos, carreras y años de estudio), un tamaño muestral estimado de 25 a 30 entrevistas o hasta alcanzar saturación teórica, y un guion semiestructurado organizado en bloques temáticos (experiencia educativa previa, obstáculos percibidos, valoración de la educación como movilizador social y rol de las políticas de apoyo). Los hallazgos de esta fase cualitativa serán presentados en futuras publicaciones.

3.3. Universo y muestra

El universo de estudio estuvo compuesto por estudiantes de las carreras ofrecidas por la UNLaM durante el período 2025-2026. Para la fase cuantitativa se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, opción metodológica que se justifica por la accesibilidad y disponibilidad de los sujetos en el contexto institucional, así como por los tiempos y recursos disponibles para el relevamiento. Si bien este tipo de muestreo no permite la generalización estadística de los resultados a toda la población universitaria, resulta adecuado para estudios exploratorios y para el propósito central de esta investigación: identificar patrones y relaciones entre variables —como origen social, trayectoria educativa y percepciones de movilidad— más que estimar parámetros poblacionales con precisión. Además, la literatura especializada en sociología de la educación reconoce su utilidad en investigaciones que buscan captar la diversidad interna de una población estudiantil, especialmente cuando se complementa con una estratificación deliberada por facultades y años de cursada, como se hizo en este caso. La muestra quedó constituida por alumnos de todos los tramos de la trayectoria académica —desde los primeros hasta los últimos años de cada carrera—, lo cual resulta fundamental para captar las distintas experiencias de movilidad social en función del momento formativo en que se encuentren los estudiantes. Esta decisión metodológica se justifica porque los efectos de la educación superior sobre las percepciones y oportunidades de movilidad no son homogéneos a lo largo del tiempo: los estudiantes de los primeros años aún conservan fuertemente las marcas de su origen social y pueden expresar expectativas de ascenso con mayor crudeza, mientras que aquellos en tramos avanzados ya han acumulado capital cultural, redes y credenciales parciales que eventualmente podrían traducirse en trayectorias ocupacionales ascendentes. Incluir la totalidad de los tramos permite, además, analizar si la propia experiencia universitaria modula la relación entre clase de origen y proyecto de futuro, evitando así sesgos que surgirían si se relevara únicamente a estudiantes de niveles iniciales o finales.

4. Resultados

El análisis preliminar ya permite esbozar correlaciones significativas entre las variables clave, aunque la integración total de los hallazgos y la discusión final se logrará una vez finalizado el trabajo de campo cualitativo.

El relevamiento de información estadística sobre las condiciones sociodemográficas del estudiantado, constituyó la base empírica cuantitativa de la investigación. Permitió la construcción de una Base de Datos Sociodemográfica Integral, mediante el desarrollo de una matriz de datos cuantitativos que cruzó múltiples variables y constituyó un insumo relevante para el proyecto y para futuras investigaciones institucionales. Asimismo, los datos permitieron construir una tipología o taxonomía del estudiantado según su contexto socioeconómico (por ejemplo: "estudiante de tiempo completo sin carga laboral", "estudiante-trabajador con independencia económica parcial", "estudiante con responsabilidades familiares de cuidado", etc.). Esta categorización no es meramente descriptiva, sino que se ha contextualizado a la luz de la literatura sobre inclusión y desigualdad en educación superior.

Así pues, los principales resultados obtenidos en la encuesta permitieron la construcción de un perfil estadístico sintético. Organizado según dimensiones de análisis definidas, este perfil incluye, entre otros hallazgos, los que se presentan seguidamente.

4.1. Dimensión sociodemográfica

Los datos muestran que la mayoría del estudiantado (67%) vive actualmente con sus familias de origen, mientras que apenas un 10% vive solo. Esto sugiere que la mayor parte de los encuestados transita entre el segundo y tercer año de carrera, con edades predominantemente inferiores a 30 años.

Respecto a la situación económica del hogar de origen, el 52% del estudiantado la califica como "regular", mientras que un 35% la considera "buena" o "muy buena". Sobre el sustento económico de los últimos tres meses, el 38% proviene de familias sostenidas por salario, un 24% por jubilación o pensión, y un 30% por ahorros y changas, lo que evidencia una base económica frágil en un tercio de los hogares.

En cuanto al acceso a becas, es limitado: solo el 18% cuenta con becas oficiales, lo que puede estar relacionado con los requisitos de ingreso que exigen no poseer ingresos registrados, situación que no se condice con el alto porcentaje de estudiantes que trabajan.

4.2. Condiciones materiales y acceso a la universidad

La ubicación territorial de la UNLaM cumple un rol democratizador clave: el 55% del estudiantado invierte menos de una hora en llegar a la universidad, predominando el uso del transporte público (colectivo). El 27% utiliza dos o más medios de transporte para llegar a la universidad.

El costo del transporte emerge como una barrera material significativa ya que el 43% destina entre el 16% y el 45% de sus ingresos al traslado. Considerando que el 30% de los hogares se sustenta con ahorros y changas, y que solo el 18% cuenta con becas, el transporte se convierte en un factor de estrés financiero que puede comprometer la continuidad de los estudios.

Tabla 1. Tiempo de viaje a la universidad

Tiempo de viaje	Porcentaje
Menos de 1 hora	55%
Entre 1 y 2 horas	32%
Más de 2 horas	13%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del relevamiento estadístico por el Observatorio Social, Octubre/Noviembre 2025.

Tabla 2. Porcentaje de ingresos destinado al transporte

Gasto en transporte (% del ingreso)	Porcentaje
0-15%	28%
16-30%	27%
31-45%	16%
Más de 45%	5%
No sabe / no contesta	24%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del relevamiento estadístico por el Observatorio Social, Octubre/Noviembre 2025.

4.3. Dimensión laboral

Estudio y trabajo se concilian en la mayoría de los casos: el 81% del estudiantado trabajó durante 2025 mientras cursaba sus estudios. Actualmente, trabaja un 10% menos, y de ellos el 42% lo hace en relación de dependencia, mientras que el 29% lo hace en condiciones de informalidad o trabajo independiente.

Tabla 3. Situación laboral del estudiantado

Situación laboral	Porcentaje
Trabaja en relación de dependencia	42%
Trabaja de manera independiente	15%
Trabaja en economía informal / changas	14%
No trabaja actualmente	15%
Está buscando trabajo	13%
Prefiere no responder	1%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del relevamiento estadístico por el Observatorio Social, Octubre/Noviembre 2025.

El 64% buscó trabajo activamente en los últimos 12 meses, lo que sugiere una presión económica constante que puede traducirse en deserción si las condiciones laborales se vuelven incompatibles con la cursada.

El apoyo familiar funciona como un amortiguador clave: el 67% vive con su familia de origen, y el 45% no financia sus estudios de manera autónoma (comparte los gastos educativos con sus padres o estos los cubren exclusivamente). No obstante, este apoyo tiene límites claros: casi un cuarto de los hogares se sustenta con jubilaciones o pensiones, lo que refleja una base económica frágil.

4.4. Trayectoria educativa intergeneracional

Los datos de la Tabla 4 muestran un claro patrón de movilidad educativa ascendente entre generaciones.

Tabla 4. Máximo nivel educativo alcanzado por generación (porcentajes)

Generación	Sin instrucción	Primario Incompleto	Primario completo	Secundario Incompleto	Secundario completo	Superior Incompleto	Superior completo	No sabe/No contesta
Abuelos paternos	15%	20%	15%	7%	14%	3%	3%	23%
Abuelas maternas	16%	18%	14%	7%	14%	3%	3%	25%
Padres	1%	9%	16%	23%	26%	11%	13%	1%
Madres	1%	7%	12%	12%	29%	12%	24%	3%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del relevamiento estadístico por el Observatorio Social, Octubre/Noviembre 2025.

El incremento es particularmente notable en el caso de las madres, donde la finalización de estudios superiores (24%) duplica el porcentaje de los padres (13%). Esta movilidad ocurre casi exclusivamente en la educación pública: cerca del 80% de todas las generaciones asistió a instituciones públicas.

El dato más significativo es que el 71% del estudiantado sería el primer universitario graduado en su familia, lo que refleja no solo una expectativa de movilidad, sino también una carga simbólica y práctica: son pioneros en navegar un sistema cuyos códigos les pueden ser ajenos.

Desde una perspectiva interseccional de género, el notable avance educativo de las madres (24% frente al 13% de los padres) no debe interpretarse como una simple igualación o ventaja. Esta movilidad femenina ocurrió en un contexto de transformaciones sociales que, sin embargo, no eliminaron las desigualdades estructurales: las mujeres de esa generación probablemente conciliaron estudios con trabajos de cuidado no remunerados y orientaron sus carreras hacia rubros feminizados con menores retornos económicos. Además, el 71% del estudiantado que será primera generación universitaria enfrenta barreras interseccionales: las mujeres estudiantes de sectores populares no solo deben superar la falta de capital cultural y recursos económicos heredados, sino también desafiar mandatos de género que priorizan roles reproductivos y domésticos por sobre la formación universitaria. Este análisis invita a no celebrar linealmente el progreso educativo femenino sin examinar sus condiciones reales de posibilidad y sus efectos diferenciales en la movilidad social efectiva.

4.5. Percepciones sobre la educación superior

El estudiantado otorga un valor dual a la educación universitaria y como motivaciones principales señala el desarrollo personal (59%) y mejora económica (28%). Además, como valor social de la universidad pública, otorga a la igualdad de oportunidades (41%) y acceso para quienes no pueden pagar (39%).

Tabla 5. Valor atribuido a la universidad pública (respuesta múltiple)

Afirmación	Porcentaje
Brinda igualdad de oportunidades	41%
Permite acceder a quienes no pueden pagar	39%
Forma profesionales para el país	12%
Es un espacio de encuentro e intercambio	5%
Otros	3%

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del relevamiento estadístico por el Observatorio Social, Octubre/Noviembre 2025.

Sin embargo, persiste una percepción de vulnerabilidad. Casi el 50% cree que, sin gratuidad, no podría continuar estudiando o lo haría con dificultad y el 41% supone que su situación económica actual afecta negativamente su desempeño académico. Los principales factores de riesgo identificados son: necesidad de trabajar más horas (31%) y costos de transporte y materiales (37%).

5. Discusión de resultados

Los hallazgos presentados permiten identificar tanto continuidades como especificidades del caso UNLaM.

5.1. La gratuidad como condición necesaria pero no suficiente

La gratuidad de la matrícula es necesaria pero no suficiente para garantizar la permanencia del estudiantado de sectores populares. El 43% destina entre el 16% y el 45% de sus ingresos al transporte, un "costo oculto" que no es contemplado en las políticas de acceso. Sin un piso mínimo de seguridad económica, el derecho a la educación superior sigue siendo abstracto para los más pobres.

La alta proporción que trabaja (81%) y que busca trabajo activamente (64%) evidencia que la necesidad de generar ingresos no es una opción sino una condición de posibilidad para sostener los estudios. Esta situación introduce tensiones en los tiempos de dedicación académica y puede traducirse en deserción si las condiciones laborales se vuelven incompatibles con la cursada.

5.2. Movilidad educativa ascendente y "choque de habitus"

El patrón de movilidad educativa ascendente identificado constituye un logro significativo de las políticas de expansión universitaria. Sin embargo, como advierte Reay (2017), este proceso no está exento de tensiones simbólicas. El "choque de habitus" entre el capital cultural de origen y las expectativas institucionales puede generar sentimientos de no pertenencia y dificultades de adaptación académica.

Además, el hecho de que el 41% del estudiantado perciba que su situación económica afecta negativamente su desempeño académico sugiere que las condiciones materiales no solo inciden en el acceso, sino también en la experiencia cotidiana de la vida universitaria. Como plantean Bourdieu & Passeron (2006), el capital económico familiar determina las trayectorias educativas incluso en sistemas gratuitos.

5.3. El rol del territorio y el transporte

La ubicación estratégica de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) cumple un rol democratizador clave en el acceso a la educación superior en el conurbano bonaerense. Los datos relevados indican que el 55% del estudiantado invierte menos de una hora para llegar a la universidad, lo que confirma los hallazgos de Alicia Lezcano (2020) sobre la importancia de la cercanía territorial como factor facilitador del acceso y la permanencia en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Como señala la autora, "la localización de una universidad pública en el territorio opera como una política de inclusión implícita, acercando la educación superior a poblaciones que, de otro modo, verían severamente limitadas sus posibilidades de acceso" (Lezcano, 2020, p. 73).

Esta dimensión territorial adquiere especial relevancia en el caso del conurbano bonaerense, un área caracterizada por profundas desigualdades en la distribución de bienes, servicios y oportunidades. La distancia física a las instituciones educativas se convierte en una barrera simbólica y material que reproduce desigualdades, particularmente para quienes habitan en zonas periféricas con acceso limitado al transporte público. En este sentido, la presencia de la UNLaM en el corazón del partido más poblado del país constituye una intervención territorial que busca contrarrestar procesos históricos de segregación espacial.

A pesar de ello, persisten desafíos significativos: el 32% ocupa entre una y dos horas diarias en sus desplazamientos, mientras que un 13% adicional destina más de dos horas a este fin. Estas cifras adquieren especial gravedad cuando se las considera en el contexto más amplio de las condiciones de vida. Como advierte Lezcano (2020), "el tiempo de viaje no es un dato aislado, sino que se inscribe en una compleja trama de constricciones que incluye horarios laborales, responsabilidades familiares y las exigencias propias de la vida académica" (Lezcano, 2020, p. 81).

La combinación de largos tiempos de viaje con jornadas laborales y de estudio configura escenarios de alta exigencia que pueden comprometer tanto la calidad de vida como el rendimiento académico. En estos términos, la literatura especializada ha documentado los efectos adversos de los largos tiempos de viaje sobre el desempeño estudiantil. Este fenómeno, conocido como *commuting effect*, refiere al conjunto de impactos que los desplazamientos cotidianos desde el lugar de residencia hasta el campus universitario generan sobre las trayectorias académicas, el bienestar y las posibilidades de permanencia de los estudiantes.

Más allá del impacto en el rendimiento, el commuting effect también afecta la integración institucional y el sentido de pertenencia. Turner, Webb y Pritchard (2025) señalan que, aunque los estudiantes que se desplazan largas distancias pueden desarrollar estrategias de organización y compromiso académico, sus posibilidades de participación en

actividades extracurriculares y de construcción de redes de pares se ven severamente restringidas por el tiempo que insumen los traslados. Tett et al. (2025) agregan que los estudiantes que enfrentan largos tiempos de commuting experimentan una reducción significativa en su sentido de pertenencia. Los autores concluyen que la combinación de commuting prolongado, origen socioeconómico bajo y condición de primera generación universitaria genera múltiples desventajas que las instituciones deben abordar mediante cambios en su cultura y prácticas.

Además, el tiempo de viaje no puede ser considerado independientemente de los costos económicos que implica. Como se señaló en apartados anteriores, el 43% del estudiantado destina entre el 16% y el 45% de sus ingresos al transporte, lo que evidencia que la accesibilidad territorial no se resuelve únicamente con la proximidad geográfica, sino que requiere considerar la estructura de costos del sistema de transporte público. La gratuidad de la matrícula universitaria resulta insuficiente cuando los costos de transporte, materiales y alimentación representan una porción significativa de los ingresos familiares, particularmente en hogares con alta precariedad laboral.

La dimensión territorial de las trayectorias educativas también se vincula con la disponibilidad y calidad del transporte público. Los datos relevados indican que la mayoría utiliza el colectivo como medio principal de desplazamiento, lo que los expone a las contingencias propias de un sistema de transporte frecuentemente colapsado en horas pico. Como documenta Gutiérrez (2018), "la calidad del viaje —entendida en términos de frecuencia, regularidad, confort y seguridad— incide directamente en la experiencia estudiantil, pudiendo transformar el desplazamiento en una instancia de desgaste adicional o, por el contrario, en un momento de relativa recuperación" (Gutiérrez, 2018, p. 119).

Así pues, el análisis de la dimensión territorial y de transporte en las trayectorias educativas de la UNLaM evidencia que la cercanía geográfica constituye un factor democratizador fundamental, pero insuficiente por sí mismo para garantizar condiciones equitativas de acceso y permanencia. Los datos relevados muestran que una proporción significativa de estudiantes enfrenta largos desplazamientos que, combinados con jornadas laborales y responsabilidades familiares, configuran escenarios de alta exigencia que pueden comprometer tanto su bienestar como su desempeño académico.

De este modo, los hallazgos sobre commuting effect se articulan directamente con las preocupaciones centrales del estudio de trayectorias educativas en la UNLaM: no basta con garantizar la gratuidad arancelaria ni el acceso administrativo, sino que es necesario reconocer cómo las condiciones materiales de desplazamiento —tiempos, costos, modos de transporte— configuran trayectorias diferenciales que pueden profundizar o atenuar las desigualdades educativas preexistentes.

Estas evidencias refuerzan la necesidad de políticas institucionales que aborden de manera integral las condiciones materiales de existencia del estudiantado, considerando el territorio no como un dato accesorio, sino como una dimensión central de la experiencia universitaria.

5.4. Percepciones sobre la educación superior: entre la esperanza y la incertidumbre

La valoración dual de la educación universitaria —desarrollo personal (59%) y mejora económica (28%) como motivaciones principales, e igualdad de oportunidades (41%) y acceso para quienes no pueden pagar (39%) como valor social— refleja una conciencia clara del capital simbólico y económico que representa el título, pero también una visión de la educación como bien público y derecho.

No obstante, la percepción de vulnerabilidad expresada por casi la mitad del estudiantado —que sin gratuidad no podrían continuar— muestra que la confianza en el sistema público coexiste con la incertidumbre respecto de la capacidad de sostener los estudios en un contexto económico adverso.

6. Conclusiones

Los hallazgos presentados permiten extraer un conjunto de conclusiones que, en su articulación, ofrecen una visión comprehensiva de las trayectorias educativas en la Universidad Nacional de La Matanza y su compleja relación con las condiciones estructurales, materiales y simbólicas que las atraviesan.

En primer lugar, los datos confirman que el estudiantado de la UNLaM es protagonista de un proceso de movilidad social en curso y lejos de ser un mero indicador estadístico, el dato condensa trayectorias familiares de ascenso social y expectativas de futuro que se depositan en la educación superior como vía privilegiada de superación.

Sin embargo, este proceso democratizador coexiste con persistentes desigualdades materiales que inciden significativamente en las trayectorias educativas. La investigación revela que la mayoría compatibiliza estudio y trabajo y califica como "regular" la situación económica de su hogar. Estas cifras dibujan un escenario en el que la condición de estudiante universitario no suspende las urgencias cotidianas, sino que se inscribe en una trama de constricciones económicas que demandan permanentes estrategias de conciliación.

En estrecha relación con lo anterior, los resultados evidencian que la gratuidad formal de la educación superior, si bien constituye un piso indispensable para garantizar el acceso, resulta insuficiente por sí misma para asegurar la permanencia. Los costos ocultos y la necesidad de trabajar se configuran como obstáculos que pueden comprometer seriamente la continuidad de los estudios, especialmente en contextos de ingresos irregulares o insuficientes. Esta constatación interpela a las políticas institucionales y públicas, demandando abordajes integrales que trasciendan la mera eliminación de aranceles.

No obstante, las condiciones materiales no agotan la complejidad de las experiencias estudiantiles. Las percepciones sobre la educación superior revelan una valoración dual que merece ser destacada: por un lado, el estudiantado reconoce en la universidad un canal para el desarrollo personal y la mejora económica; por otro, la concibe como un bien público que garantiza igualdad de oportunidades. Esta doble dimensión —individual y colectiva— sugiere que la experiencia universitaria es vivida simultáneamente como proyecto personal y como conquista social, en una articulación que desafía lecturas unilaterales.

Finalmente, emerge con fuerza la categoría de "choque de habitus" como herramienta analítica para comprender las tensiones simbólicas que atraviesan al estudiantado de sectores populares en su tránsito por la universidad. Más allá de las dificultades materiales, estos jóvenes enfrentan el desafío de moverse entre códigos culturales distintos, entre el mundo familiar de origen y las exigencias académicas que presuponen familiaridad con determinados saberes y disposiciones. Esta dimensión, frecuentemente invisibilizada en los análisis centrados exclusivamente en lo económico, opera como una capa adicional de complejidad que puede facilitar u obstaculizar las trayectorias, y que demanda respuestas institucionales atentas a lo simbólico y lo subjetivo.

En síntesis, la investigación permite afirmar que el estudiantado de la UNLaM despliega sus trayectorias educativas en una tensión constitutiva entre oportunidades y obstáculos, entre logros democratizadores y persistentes desigualdades. Comprender esta complejidad resulta indispensable no solo para producir conocimiento situado, sino también para orientar políticas y prácticas institucionales que, reconociendo las múltiples dimensiones en juego, contribuyan a hacer efectivo el derecho a la educación superior para todos y todas.

A partir de los resultados obtenidos, se abren diversas líneas de trabajo futuro que permitirán ampliar el conocimiento producido. En primer lugar, resulta indispensable avanzar hacia una profundización cualitativa mediante el desarrollo de entrevistas en profundidad que permitan comprender, desde la voz de los propios estudiantes, las estrategias de conciliación entre estudio y trabajo, la experiencia del "choque de habitus" en el tránsito por la universidad y los sentidos subjetivos que atribuyen a la educación superior en sus proyectos de vida. Asimismo, se considera necesario realizar un análisis sistemático de las políticas institucionales vigentes, evaluando el impacto de becas, programas de apoyo y servicios de bienestar estudiantil en la permanencia y el egreso, a fin de identificar buenas prácticas y áreas de mejora. En tercer lugar, sería pertinente ampliar la investigación hacia estudios comparativos que incluyan otras universidades del conurbano bonaerense, lo que permitiría identificar patrones comunes y especificidades institucionales en la configuración de las trayectorias educativas. En cuarto lugar, se sugiere implementar estudios longitudinales con seguimiento de cohortes que posibiliten analizar la evolución de las trayectorias en el tiempo, identificando factores asociados tanto a la deserción como al egreso.

En definitiva, la investigación realizada constituye un punto de partida, no un punto de llegada. Los hallazgos presentados invitan a seguir preguntando, a seguir indagando, a seguir construyendo conocimiento situado que, en diálogo permanente con la teoría y con las voces de los protagonistas, pueda contribuir a hacer de la universidad pública ese espacio de posibilidad real que tantos jóvenes y sus familias anhelan. Porque la universidad que queremos no es solo la que recibe, sino la que acompaña, sostiene y potencia trayectorias.

Referencias bibliográficas

- Argentina. (1995, 10 de agosto). *Ley N.º 24.521 de Educación Superior*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394>
- Argentina. (2015, 9 de diciembre). *Ley N.º 27.204 de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/139480/20151211>
- Argentinos por la Educación. (2022). *Desigualdad educativa en el nivel superior*.
- Bardasi, E., & Wodon, Q. (2006). *Working long hours and having no choice: Time poverty in Guinea* (Policy Research Working Paper No. 3961). World Bank.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1964).
- Campana, M. (2014). Desarrollo humano, producción social de la pobreza y gobierno de la pobreza. *Revista Trabajo Social*, 16, 79–89.
- Carli, S. (2012). Los estudiantes en la ciudad: Desplazamientos, itinerarios y hábitats. En *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública* (pp. 101–107). Siglo XXI.
- Castel, R. (2009). *La metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del asalariado*. Paidós.
- Chain Revuelta, R. (2001). Alumnos y trayectorias: Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal*. ANUIES.
- Dalle, P. (2015). Movilidad social intergeneracional en Argentina: Oportunidades sin apertura de la estructura de clases. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(37), 139–165.
- Dalle, P. (2016). *Movilidad social desde las clases populares: Un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960–2013)*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- Dalle, P., Boniolo, P., Estévez Léston, B., & Carrascosa, J. (2020). Desigualdad de oportunidades de graduación universitaria en Argentina (1975–2015): Efectos del territorio, la clase social de origen y el nivel educativo familiar. *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas*, (3).
- De Sousa Minayo, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Lugar Editorial.
- Enciso, M. (2013). El origen social de los graduados y la equidad en el acceso a la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 11–29.
- Esping-Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del Estado de bienestar*. Alfons el Magnànim.
- Frassa, J., & Muñiz Terra, L. (2004). Trayectorias laborales: Origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico. En *Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos*. Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- García, P. (2023). Nuevos ingresantes a las universidades del conurbano bonaerense: Características y tendencias para pensar los inicios de la universidad. *Confluencia de Saberes*, (7), 6–30.
- Gutiérrez, A. (2018). *Manual sobre metodologías de estudio aplicables a la planificación del transporte y la movilidad: Recomendaciones sobre el uso de herramientas cuali-cuantitativas de base territorial*. EUDEBA.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2025). *Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Primer semestre 2025*. INDEC.

- Lezcano, A. (2020). *Segregación, espacio territorial y transporte público deficitario: ¿Cómo y cuánto viajan los estudiantes de la UNLaM en la región AMBA para acceder cotidianamente a la educación superior?* Universidad Nacional de La Matanza.
- Marcel, M. (2009). *Movilidad, desigualdad y política social en América Latina* (Documento de trabajo). CIEPLAN.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo: La sociedad a escala del individuo*. LOM.
- Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. (2020). *Síntesis de información. Estadísticas universitarias 2019–2020*.
- Otero, A. (2021). Deserción escolar en estudiantes universitarios: Estudio de caso del área económico-administrativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1084>
- Rabossi, M. (2016). Access vs. admission: The open admission policy in public universities in Argentina and its consequences in terms of equity. En J. M. Joshi & S. Paivandi (Eds.), *Equity in higher education: A global perspective*. Studera Press.
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working class*. Policy Press.
- Rodríguez, J., & Arriagada, C. (2004). Segregación residencial en la ciudad latinoamericana. *EURE*, 29(89), 5–24.
- Salatino, R. L. (2025). Interseccionalidad: Historia y avances de la tercera a la cuarta ola del feminismo. *Revista Melibea*, 19(2), 149–158.
- Salvia, A., & Quartulli, D. (2011, agosto). Movilidad y estratificación social en la Argentina de ayer y hoy: Un estudio comparativo a través de cohortes ficticias. Ponencia presentada en las *IX Jornadas de Sociología*, Universidad de Buenos Aires.
- Sapir, A., & Strier, R. (2026). Time as privilege: Exploring the intersection of social class and temporality as sources of invisible inequality in higher education. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-026-01667-5>
- Sautu, R., Dalle, P., Boniolo, P., & Rodríguez, J. (2005). *La movilidad social en Argentina: Cambios y persistencias en la estructura de clases*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Secretaría de Transporte de la Nación. (2010). *Encuesta de Movilidad Domiciliaria (ENMODO): Resultados de la Encuesta Origen-Destino 2009–2010. Movilidad en la Región Metropolitana de Buenos Aires*.
- Sotelo, L. (2023). Estrategias de acompañamiento a la vida universitaria: El caso del Profesorado de Enseñanza Primaria de la Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. *Revista RAES*, 15(27), 78–91.
- Sotelo, L. (2024). Los inicios a la vida universitaria: Un campo de estudio en construcción. *Journal of the Academy*, 11, 5–32. <https://doi.org/10.47058/joa11.2>
- Sotelo, L. (2025). Navegando la incertidumbre: Un estudio comparativo sobre los “inicios” a la vida universitaria y las respuestas institucionales en pandemia (Argentina, 2020–2022). *Propuesta Educativa*, 34(64), 103–106.
- Tett, L., Riddell, S., Christie, H., King, R., & Shan, S. (2025). University students' sense of belonging and the impact of commuting. *Research in Post-Compulsory Education*, 30(3), 475–495. <https://doi.org/10.1080/13596748.2025.2522547>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Trombetta, M., & Villafañe, M. F. (2024). *Movilidad social para una Argentina con igualdad de oportunidades*. Fundar.

Turner, R., Webb, O., & Pritchard, C. (2025). Academic engagement amongst commuter students: A comparative analysis. *Higher Education*, 90(3), 761–775. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01349-0>

UNESCO. (2026). *Informe mundial sobre tendencias de la educación superior: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad en un panorama de movilidad internacional*. <https://doi.org/10.54674/IN.2026.93>

University of Arkansas. (2024, 3 de octubre). *Students in online degree programs balance life, learning*.

Xu, C. L. (2025a). *The time inheritors: How time inequalities shape higher education mobility in China*. SUNY Press.

Xu, C. L. (2025b). Another kind of student debt is entrenching inequality. Durham University.

Fecha de recepción: 9-4-2026

Fecha de aceptación: 24-5-2026

RESEÑAS LIBROS

Foutel, Mariana & Aguirre, Jonathan (comps.) (2025). Educación y territorio(s). El fenómeno educativo: aportes para consolidar presentes y diseñar futuros. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades – CIMED.

Diego Alberto CALDERÓN¹ y Luciana TRONCA²

Introducción

El volumen compilado por Mariana Foutel y Jonathan Aguirre reúne once capítulos producidos por los distintos grupos de investigación del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Su propósito declarado es dar cuenta de una trama de trabajo intelectual, político y afectivo que se ha ido tejiendo en torno a tres hilos conceptuales —territorialidad, coexistencialidad y relacionalidad— que funcionan como claves de lectura del fenómeno educativo en su espesor histórico, institucional y experiencial.

El libro se inscribe así en un doble registro. Por un lado, constituye una cartografía interna de un centro de investigación universitario que ha logrado consolidar, en poco más de una década, líneas de trabajo estables en torno a políticas educativas, didáctica y currículum, educación superior, formación del profesorado y educación no formal. Por otro, propone una toma de posición teórico-epistemológica: pensar la educación desde un entramado de vínculos, territorios y experiencias que disputan sentidos frente a un contexto de creciente incertidumbre y mercantilización de la vida académica.

En el campo de los estudios sobre educación superior latinoamericana, donde abundan balances institucionales centrados en indicadores, diagnósticos de políticas o estudios de caso aislados, la apuesta de Educación y territorio(s) es novedosa: ofrece una lectura coral, situada y reflexiva sobre la producción de conocimiento de un centro universitario, al tiempo que ensaya un marco conceptual que dialoga con las discusiones contemporáneas sobre relacionalidad, mundos habitables y políticas de la vida (Despret, 2022; Escobar, Osterweil & Sharma, 2024; Haraway, 2024; Van Horn, Kimmerer & Hausdoerffer, 2025).

Resumen crítico del contenido

El libro se abre con una presentación de Luis Porta y Mariana Foutel, significativamente titulada “Territorialidad; coexistencialidad; relacionalidad”. Allí se reconstruyen los antecedentes que dieron origen al CIMED —la consolidación de la formación docente, la creación de carreras específicas en Ciencias de la Educación, la emergencia de revistas académicas propias y la articulación con doctorados en educación— y se proponen los tres hilos conceptuales mencionados como claves organizadoras del volumen.

La territorialidad es pensada como forma de “estar en casa”, de cohabitar y reterritorializar preguntas y conceptos; la coexistencialidad, como ética de la vida en común en tiempos y territorios “in-cómodos”; y la relacionalidad, como práctica de diseño de vínculos, saberes y mundos más habitables.

A continuación, la obra se organiza según las cinco líneas de trabajo del CIMED, respetando al interior de cada una el orden de creación de los grupos de investigación.

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina / dcalderon11@abc.gob.ar

² Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina / lucianatroncamdp@gmail.com

Línea 1: Políticas, contextos y tendencias educativas.

El primer capítulo, del grupo HI.PO.GED, reconstruye la “normalización” de la Universidad Nacional de Mar del Plata entre 1983 y 1992, a partir de fuentes documentales y testimonios orales, dando cuenta del impacto de la dictadura sobre la vida universitaria y del posterior proceso de reinstitucionalización democrática.

El segundo trabajo, del GIEPE, traza el recorrido de la investigación en políticas educativas en la facultad, detallando sus posicionamientos teóricos, metodológicos y las principales líneas de indagación.

El capítulo del GIFE, por su parte, narra la breve historia del grupo de Filosofía de la Educación, enfatizando la noción de “relacionalidad afectiva” como necesidad epistémico-metodológica para pensar la investigación filosófica en educación.

Línea 2: Didáctica y currículum.

El grupo GIEFOD presenta un texto que articula biografías docentes, registros etnográficos y narrativas de estudiantes, configurando “rutas compartidas” y “cartografías de vida y formación”. El capítulo combina relato autobiográfico y reflexión teórica para explorar modos de construcción de conocimiento didáctico desde la investigación narrativa.

Línea 3: Educación Superior.

El aporte del GIESPA se centra en la tríada “educación superior, profesión académica y desarrollo sostenible”, recuperando sinergias investigativas en torno a la profesión académica, las condiciones de trabajo docente, las agendas de desarrollo sostenible y las políticas de educación superior. El capítulo ofrece un panorama de proyectos, enfoques y metodologías que complejizan un objeto de estudio en expansión y fuertemente conectado con la agenda global.

Línea 4: Formación del profesorado.

En esta línea, el GIEEC reconstruye su trayectoria como catalizador de prácticas autobiográficas, narrativas y artísticas en la formación docente, subrayando su papel en la transformación de las formas de producir conocimiento en el “sur global”.

El GIEDHiCS analiza los “sentidos públicos de la educación histórica” tras más de una década de trabajo colectivo, interrogando los desafíos de la educación histórica en contextos de baja empatía y proliferación de discursos de odio.

Finalmente, el capítulo del GIESE propone una lectura singular de las “cronotopías” del grupo, describiéndolo como “cuerpo botereano vivo y vibrante”, anclado en una composición rizomática, dispersa y desalineada.

Línea 5: Educación no formal y modalidades educativas no convencionales innovadoras.

El texto del GICEC recorre diez años de investigaciones en conocimiento, educación y comunicación, particularmente en torno a prácticas de alfabetización universitaria, mostrando cómo estas han ido transversalizando la perspectiva del derecho a la educación en la facultad.

El capítulo del GIPETEC, “Narrativas entramadas”, pone el foco en las trayectorias profesionales de sus integrantes y en la articulación con movimientos sociales y agencias culturales en los territorios educativos y culturales de la ciudad.

El libro se cierra con el aporte del GIFDIPP, que analiza la formación docente inicial en el Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación como “puente experiencial” para habitar nuevos territorios educativos, enfatizando la necesidad de un diálogo profundo con las instituciones y actores donde se juegan los procesos de formación profesional.

En términos metodológicos, el volumen combina historia reciente, análisis documental, entrevistas en profundidad, enfoques biográfico-narrativos y prácticas de investigación narrativa y auto/biográfica. Esta pluralidad se asienta sobre una concepción interpretativa de la investigación educativa, que desplaza la centralidad de la medición y el “impacto” hacia la reflexión situada sobre trayectorias de grupos y sujetos en contextos específicos.

Análisis y evaluación crítica

La principal contribución de Educación y territorio(s) reside en su carácter de obra coral que, lejos de ofrecer un simple balance administrativo del CIMED, construye un relato denso y afectivamente cargado sobre la producción de conocimiento en una universidad pública argentina. El libro se ubica así en la tradición de las “genealogías institucionales” críticas, pero introduce un giro relevante: no se limita a narrar hitos y proyectos, sino que los reordena a partir de la tríada conceptual territorialidad–coexistencialidad–relacionalidad, tomada de trabajos contemporáneos sobre mundos relacionales y políticas de la vida (Despret, 2022; Escobar et al., 2024; Van Horn et al., 2025).

Esta operación conceptual tiene varios méritos. En primer lugar, obliga a leer los capítulos no como piezas aisladas, sino como nodos de una red que se territorializa en tramas específicas: la historia reciente de la UNMdP, las políticas educativas nacionales y provinciales, las luchas por la democratización universitaria, los procesos de formación docente y las experiencias en educación no formal. En segundo lugar, reubica la discusión sobre la educación superior y la formación docente en clave ecológica y relacional, interpelando a la universidad pública a pensarse como “universidad cogobernada y feminista” comprometida con la defensa de significados y sentidos frente a un mundo “cruzado por tiempos de incertidumbre”.

Sin embargo, el propio gesto teórico que dota de fuerza al volumen también abre ciertos flancos. La noción de territorio que se moviliza en la presentación —inspirada en Despret (2022)— enfatiza el habitar, la cohabitación y la multiplicación de mundos, pero dialoga de forma apenas tangencial con tradiciones latinoamericanas sobre territorio, espacio y poder, como las de Santos o Haesbaert. Este desbalance puede generar, para lectores provenientes de los estudios territoriales críticos, la sensación de una conceptualización sugerente pero todavía poco trabajada en su dimensión socio-espacial y política más clásica.

Desde el punto de vista de la arquitectura del libro, la organización por líneas de investigación del CIMED le otorga coherencia institucional, aunque produce una inevitable heterogeneidad en los estilos, densidades teóricas y grados de sistematicidad de los capítulos. Algunos textos —en particular los de HI.PO.GED, GIEPE y GICEC— presentan marcos teóricos explícitos, referencias normativas y una reconstrucción cuidadosa de sus objetos de estudio. Otros adoptan un tono más ensayístico y autobiográfico, cercano a la “narrativa de grupo”, que, si bien resulta potente en términos de registro de experiencias, deja en segundo plano la explicitación de decisiones metodológicas y la problematización de categorías analíticas.

Esta heterogeneidad no constituye necesariamente una debilidad; puede leerse como expresión de la diversidad de tradiciones investigativas que coexisten en el CIMED. No obstante, para una audiencia internacional, hubiera sido útil incorporar un capítulo final de síntesis analítica que explicitara comparativamente las convergencias y diferencias entre los grupos en términos de metodologías, dispositivos de formación de investigadores y vínculos con políticas públicas. Tal capítulo habría reforzado la pretensión de la obra como insumo para pensar modelos de organización de la investigación educativa en otras universidades latinoamericanas.

Otro aspecto destacable del libro es su apuesta por la reflexividad. La mayoría de los capítulos se escriben en primera persona plural, asumiendo los autores su pertenencia a los grupos que describen. Esta autorreflexión —en diálogo con tradiciones de investigación narrativa y auto/biográfica— permite visibilizar tensiones, decisiones, fracasos y reinenciones que habitualmente quedan fuera de los informes de gestión o de los artículos empíricos convencionales. El GIEEC, por ejemplo, se presenta como “cuerpo” que cataliza transformaciones en las maneras de producir conocimiento en el sur global, y el GICEC como una “cartografía posible” de diez años de trabajo sobre alfabetización universitaria y derecho a la educación.

En términos de aportes específicos al campo de la educación superior, el texto del GIESPA sobresale por su articulación entre profesión académica, políticas de desarrollo sostenible y condiciones de trabajo docente, temas que hoy ocupan un lugar central en agendas como APIKS y otras investigaciones comparadas.

El capítulo ofrece una síntesis de sinergias investigativas que, aunque ancladas en la UNMdP, dialogan con debates globales sobre la mercantilización de la academia, la precarización laboral y la necesidad de vincular la educación superior con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Una posible limitación del volumen, en cambio, radica en la escasa problematización de las relaciones entre la producción de conocimiento del CIMED y otras instituciones y actores del sistema educativo más allá de la universidad: sindicatos docentes, organismos estatales, organizaciones sociales, etc. Aunque varios capítulos aluden a estos vínculos, el foco está puesto sobre todo en la “vida interna” de la facultad y el centro. Una mayor atención a las tensiones

entre universidad y territorio —en sentido político más amplio— habría reforzado el diálogo con debates contemporáneos sobre la función social de las universidades públicas en América Latina (Santos, 2010).

Finalmente, cabe señalar que el libro logra, en términos de escritura, un tono equilibrado entre densidad académica y accesibilidad. Las referencias teóricas son relevantes y actualizadas, al tiempo que las narrativas biográficas, institucionales y grupales hacen la lectura fluida y convocante para investigadores, estudiantes de posgrado y equipos de gestión interesados en pensar formas alternativas de organizar la investigación educativa.

Conclusión

Educación y territorio(s). El fenómeno educativo: aportes para consolidar presentes y diseñar futuros constituye un aporte significativo para el campo de los estudios sobre educación superior y educación en sentido amplio, tanto por su contenido como por su forma. Como cartografía situada del CIMED, ofrece una mirada poco frecuente sobre la cocina de la investigación educativa: cómo se crean, sostienen y reconfiguran grupos, cómo se articulan agendas, cómo se forman investigadores y cómo la universidad pública puede leerse a sí misma desde claves de territorialidad, coexistencialidad y relacionalidad.

Aun con las limitaciones señaladas —principalmente, cierta desigualdad entre capítulos, la relativa ausencia de diálogo con otras tradiciones críticas sobre territorio y la falta de un cierre comparativo más sistemático—, el libro se perfila como una referencia relevante para quienes piensan la institucionalización de la investigación educativa en universidades públicas latinoamericanas. Su lectura puede resultar especialmente provechosa para equipos de gestión, coordinadores de centros de investigación y grupos emergentes que buscan consolidar trayectorias colectivas en contextos de precarización y disputa por los sentidos de la universidad.

En suma, se trata de una obra recomendable para la comunidad académica interesada en comprender cómo la investigación educativa se ancla en territorios concretos, se hace cuerpo en grupos y redes y contribuye, desde la universidad pública, a imaginar futuros posibles. Más que un balance cerrado, el volumen funciona como un gesto de apertura: invita a seguir tejiendo hilos entre investigación, formación y acción colectiva en defensa de una universidad democrática, feminista y territorialmente comprometida.

Referencias bibliográficas

Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro: Modos de hacer y pensar los territorios*. Cactus.

Escobar, A., Osterweil, M., & Sharma, K. (2024). *Relacionalidad: Una política emergente de la vida más allá de lo humano*. Tinta Limón.

Foutel, M., & Aguirre, J. (Comps.). (2025). *Educación y territorios: El fenómeno educativo. Aportes para consolidar presentes y diseñar futuros*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades–CIMED.

Haraway, D. (2024). Jugar a la cuna del gato: Estudios de la ciencia, teoría feminista y estudios culturales. En M. La Greca & M. Solana (Comps.), *El discurso no es destino*. Madreselva.

Santos, B. de S. (2010). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CLACSO.

Van Horn, G., Kimmerer, R. W., & Hausdoerffer, J. (2025). *Parentesco: Pertener a un mundo de relaciones*. GG.

RESEÑAS DE TESIS

Ingresar a la universidad en pandemia: entre la ola de casos y los procesos de afiliación. Análisis de las estrategias institucionales de apoyo a la permanencia de estudiantes de ingreso en la Universidad de la República del Uruguay en los años 2020 y 2021. [Tesis Doctoral]

Sofía RAMOS¹

El presente escrito reseña la tesis de Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, bajo la dirección del Dr. Jorge Gorostiaga, titulada: Ingresar a la universidad en pandemia: entre la ola de casos y los procesos de afiliación. Análisis de las estrategias institucionales de apoyo a la permanencia de estudiantes de ingreso en la Universidad de la República del Uruguay en los años 2020 y 2021.

En un contexto de virtualización forzosa por el COVID-19, la educación no estuvo exenta de transformaciones y debió adaptarse a una nueva realidad plagada de incertidumbre, dado que se trató de un acontecimiento sin precedentes en el mundo contemporáneo. En este marco, el apoyo estudiantil al ingreso cobró relevancia en las instituciones de educación superior, ya que sostener las trayectorias de quienes optaban por iniciar una carrera universitaria en este contexto constituía un desafío, como forma de democratización de la educación superior.

Esta tesis tuvo como objetivo analizar las estrategias institucionales de apoyo a la permanencia que se instrumentaron durante los dos primeros años de la pandemia dirigidas a estudiantes de ingreso en la mayor universidad pública del Uruguay, la Universidad de la República (Udelar).

El marco teórico de este estudio abarcó cuatro subcapítulos. En primer lugar, se abordaron aquellos postulados vinculados al período de interfase, transición e ingreso a la educación superior, en el contexto de Uruguay y la región, desde el modelo de responsabilidad institucional en los procesos de afiliación y permanencia estudiantil (Terigi, 2009). Se desarrollan los conceptos de afiliación y construcción del oficio del estudiante (Bracci, 2016; Coulon, 1995; Gómez y Álzate, 2010) como elementos necesarios, principalmente, durante los primeros tiempos de tránsito de los estudiantes por la universidad. Ante la llegada y el crecimiento de la matrícula estudiantil de ingreso, se han modificado las características de esta población, que es heterogénea e incluye en forma creciente a estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos a nivel socioeconómico y/o primera generación de universitarios en su familia, quienes acceden a la educación superior con escasa vinculación previa con la institución y sus lógicas de funcionamiento. En esta línea, se desarrollaron algunos conceptos vinculados al capital cultural con que acceden estos estudiantes y a la vulnerabilidad social inherente a su condición en el punto de partida (Bourdieu, 1987; Ezcurra, 2011, 2020).

En segundo lugar, se esbozaron algunos modelos explicativos de la desvinculación y la permanencia estudiantil en la educación superior, a partir de autores de referencia en el estudio de estos fenómenos (Astin, 1993; Pace, 1980; Pascarella y Terenzini, 1991; Tinto, 1975, 2017), y algunos hallazgos recientes vinculados a los factores que inciden en la permanencia, entendiendo que incidir en aquellos factores que suponen riesgo de desvinculación es condición necesaria, más no suficiente para aportar a la permanencia de los estudiantes en la institución (Kahu y Nelson, 2017; Khu, 2009).

En tercer lugar, se desarrolló un apartado vinculado a la noción de trayectoria educativa concebida como itinerario en situación (Nicastro y Greco, 2012), a la vez que se abordaron, desde la perspectiva de Terigi (2009), las trayectorias educativas teóricas asociadas a un tipo de recorrido lineal por el sistema educativo formal y a un estudiante ideal, y las trayectorias educativas reales, que pueden tener interrupciones, discontinuidades y están asociadas a estudiantes

¹ Universidad de la República, Uruguay / sofia.ramos@cse.udelar.edu.uy

reales. Por último, se presentó el concepto de apoyo a partir de diversos autores a nivel nacional e internacional (Cayón, 2014; Santiviago, 2016).

En cuarto lugar, se incluyó un apartado sobre la pandemia como acontecimiento y hecho social inédito (Montero, 2022; Ramonet, 2020), abordando diversos aspectos asociados a la virtualización forzosa que las instituciones educativas en general, y las de educación superior en particular, debieron encarar para dar continuidad a sus actividades académicas (Di Piero y Miño, 2020; Maggio, 2022). Se abordó la diferencia entre la educación a distancia y la migración a la enseñanza en línea acontecida en el contexto de la pandemia (planteada como enseñanza remota de emergencia), que involucró una transformación radical de la vida cotidiana en diversos aspectos, entre los que se destacan las formas de interacción y comunicación (Cannellotto, 2020; Dussel et al., 2020; Pedró, 2020). Por último, se presentaron algunos desafíos o dificultades, advertidas por diversos autores, vinculadas a las brechas de desigualdad preexistentes a la pandemia que se ven interpeladas ante un contexto que exige recursos tecnológicos y de conectividad para sostener los proyectos de formación universitaria (Gavilán, 2020; Marquina, 2022). Asimismo, se esbozaron conceptos asociados al desafío de acompañar los procesos de afiliación estudiantil en ausencia de presencialidad, y la necesidad de incorporar nuevas formas de concebir la territorialidad en contextos de virtualidad (Mena, 2021).

Este estudio se basó en un enfoque cualitativo de investigación (Hernández Sampieri, 2014; Taylor y Bogdan, 1987) que contempló las consideraciones éticas inherentes a la investigación con seres humanos (Decreto 158/019), siendo las técnicas de recolección de datos la entrevista, el grupo focal y un cuestionario semiestructurado. La muestra estuvo conformada por 99 participantes, involucrando autoridades, funcionarios docentes y no docentes, tutores estudiantiles y estudiantes de ingreso a la Udelar en los años 2020 y 2021. Como estrategia de análisis de datos, se tomó el Enfoque de análisis en progreso en investigación cualitativa basado en tres momentos: el descubrimiento, la codificación y la relativización (Taylor y Bogdan, 1987).

Se establecieron cinco dimensiones de análisis: 1) Más que una ola de casos: la irrupción de la pandemia en la Universidad de la República desde la perspectiva estudiantil; 2) El holograma institucional: la respuesta de la Udelar a la pandemia; 3) Coordinando en la emergencia: el vínculo y la articulación entre las estrategias; 4) Lo que hizo posible o dificultó: factores facilitadores y obstaculizadores en la gestión e implementación de las estrategias; 5) La pandemia experimentada y lo que la pandemia no se llevó: aprendizajes del primer año pandémico y a futuro en la comunidad universitaria.

Se esbozan a continuación los principales resultados en cada una de las dimensiones.

En primer lugar, la irrupción de la pandemia incidió en diversos aspectos en los procesos de afiliación de los estudiantes de ingreso a la Udelar, primando vivencias de extrañamiento, impotencia frente a la situación, y ansiedad ante el contexto de incertidumbre suscitado a partir de la emergencia sanitaria. El desfasaje entre las expectativas y la experiencia de ingreso en pandemia constituyó, para algunos estudiantes, un factor obstaculizador en sus procesos de afiliación, siendo para la generación 2020 un proyecto que, una vez iniciado, se vio modificado por aspectos coyunturales. Por su parte, para la generación 2021 implicó la no presencialidad absoluta desde el inicio, donde, al no transitar por los edificios universitarios, debieron vincularse a distancia con la institución, y con docentes y pares. Así, el inicio de la vida universitaria se vio alterado en términos de la integración social y académica estudiantil, reflejado esto en vivencias de extrema soledad y afectación emocional, expresada en ansiedad, estrés y síntomas depresivos.

Respecto a la virtualidad, surgieron elementos positivos y negativos en la valoración realizada por los estudiantes, destacándose entre los primeros, el ahorro de tiempo y dinero (al evitarse el traslado a los edificios universitarios) y la disponibilidad de recursos didácticos en línea que se fueron generando durante la pandemia. Además, para algunos, el dictado de las clases virtuales constituyó una oportunidad para inscribirse en una carrera universitaria y avanzar en su cursado, mientras que, para otros, tuvo efectos negativos en su adaptación a la universidad, identificando dificultades para concentrarse, organizar sus tiempos en forma autogestionada y vincularse con pares y docentes.

En la segunda dimensión de análisis, se abordó la respuesta de la Udelar a la pandemia en términos de estrategias institucionales de apoyo a la permanencia de estudiantes de ingreso. Se destaca que, previo a la pandemia, la Udelar implementaba un conjunto de estrategias institucionales de apoyo estudiantil al ingreso -a nivel central y descentralizado- que, a partir de la emergencia sanitaria, fueron migradas a la virtualidad y, en algunos casos, adaptadas al contexto, a la vez que se crearon nuevos dispositivos a partir de necesidades detectadas. De la valoración de estos apoyos, surgieron elementos positivos relacionados con su aporte a la permanencia y construcción del sentido de pertenencia a la vez que permitieron al estudiantado establecer un vínculo con la institución en un contexto adverso,

si bien existen elementos a mejorar en la implementación de los apoyos y su visibilidad para la comunidad universitaria. Lo señalado da cuenta de la importancia, a nivel institucional, de construir y consolidar los apoyos a estudiantes, con un énfasis en las poblaciones más vulnerables, siendo los más destacados las tutorías entre pares, el apoyo psicológico y las becas.

En lo que refiere a la tercera dimensión de análisis, relativa al vínculo y la articulación entre las estrategias, se visualizó una valoración positiva relacionada con la celeridad de las resoluciones y acciones adoptadas por la Udelar para procurar dar continuidad a las actividades académicas (particularmente las de enseñanza) desde el inicio de la emergencia sanitaria en el Uruguay. En este sentido, la coordinación entre las estrategias fue señalada como un logro que potenció lo realizado en materia de apoyo estudiantil, a pesar de las dificultades vinculadas a la comunicación e interpretación de resoluciones a nivel central y descentralizado.

Por último, se identificó una carencia de espacios creados en el contexto de la pandemia con el objeto de evaluar las estrategias adoptadas en cada etapa en la comunidad universitaria a nivel transversal, lo que se relaciona con la escasa o nula experiencia previa de la Udelar en la enseñanza en línea y, por consiguiente, de los docentes a nivel de los recursos tecnológicos y didácticos.

La cuarta dimensión de análisis identificó los principales factores que facilitan u obstaculizan la gestión e implementación de las estrategias de apoyo estudiantil al ingreso. Como facilitadores se identificaron: el compromiso y la disposición de los actores institucionales, el trabajo coordinado y la experiencia institucional prepandémica de apoyo estudiantil, entre otros. Como obstaculizadores se identificaron: la virtualidad como factor que dificulta el acompañamiento estudiantil desde una perspectiva de cercanía, presentando, en algunos docentes, resistencia a los cambios, a la vez que parte del estudiantado no contaba con las condiciones adecuadas para esta modalidad o debía combinar el estudio con tareas laborales o de cuidados. Por último, la sobrecarga de tareas aparece como un factor obstaculizador en docentes y funcionarios, así como la afectación emocional, principalmente expresada mediante la ansiedad y el estrés.

La quinta dimensión de análisis abordó los principales aprendizajes en materia de apoyo estudiantil durante los años 2020 y 2021 en la Udelar. Se identificaron aprendizajes vinculados a la organización y planificación del trabajo y a la articulación entre las estructuras que ofrecen apoyo estudiantil al ingreso. Por otra parte, las estrategias cobraron especial relevancia en el contexto de la pandemia, a la vez que, tanto aquellas innovaciones de los apoyos ya existentes como los creados fueron valorados en forma positiva, entendiendo que deberían permanecer en el período pospandemia, destacándose el apoyo psicológico y becas específicas vinculadas a recursos tecnológicos. Respecto a la incorporación de la virtualidad como modalidad, fue visualizada por algunos como un factor que contribuyó a la democratización de la educación superior, y por otros como un elemento que incrementó la brecha existente en términos socioeconómicos, dadas las dificultades que presentaban los estudiantes para participar en la enseñanza en línea.

Este estudio pretendió aportar algunos elementos para el diseño, implementación y articulación de las estrategias institucionales de apoyo a la permanencia de estudiantes de ingreso, a partir de un análisis situado en el contexto particular de la pandemia por COVID-19, incluyendo un análisis vinculado a la pospandemia y los aprendizajes asociados a este período. Puso en evidencia que, apostar a una inclusión educativa real y para todos es impensable en la actualidad si ésta no se concibe desde una perspectiva de integralidad e interseccionalidad (La Barbera, 2016), que contemple las diversas dimensiones involucradas en las vulnerabilidades que presentan hoy quienes ingresan a la universidad buscando materializar su proyecto formativo.

Referencias bibliográficas

Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural (M. Landesmann, Trad.). *Revista Sociológica*, 2(5), 11–17.

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3–14.

- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: La formación en y pospandemia. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213–230). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Cayón, R. (2014). *El apoyo educativo como medida de atención a la diversidad* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cantabria.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Uruguay. Poder Ejecutivo. (2019, 12 de junio). *Decreto N.º 158/019. Investigación en seres humanos*. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/158-2019>
- Di Piero, E., & Miño, J. (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: Trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Propuesta Educativa*, 2(54), 42–58.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351–364). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2020). Educación superior en el siglo XXI: Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 12, 113–127.
- Gavilán, M. (2020). La orientación entre la pandemia y el futuro. *Orientación y Sociedad*, 20(1), 1–20.
- Gómez, M. A., & Álzate, M. A. (2010). El oficio de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad. *Pedagogía y Saberes*, 33, 85–97.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2017). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71.
- Kuh, G. D. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5–20.
- La Barbera, M. C. (2016). Interseccionalidad, un “concepto viajero”: Orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4(8), 105–122.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde.
- Marquina, M. (2022, 27 de enero). Universidad: Otra carrera en la que los pobres pierden. *Infobae*.
- Mena, M. (2021). Enseñando en el laberinto de la virtualidad pandémica. En J. A. Leal, C. Abadía, F. Cervantes, A. Sánchez-Elvira, M. Morocho, L. Alba-Juez, M. J. Rubio, & E. A. Hoyos (Comps.), *Visiones en educación sin barreras ni fronteras* (pp. 251–264). Sello Editorial UNAD.
- Montero, A. S. (2022). El desafío de nombrar la pandemia en el discurso político argentino: Del enemigo invisible a la infectadura. *Inmediaciones de la Comunicación*, 17(1), 105–127. <https://doi.org/10.18861/ic.2022.17.1.3230>
- Nicastro, S., & Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Pace, C. R. (1980). Measuring the quality of student effort. *Current Issues in Higher Education*, (2), 10–16.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. Jossey-Bass.

Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior: Crisis y ventanas de oportunidad. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIFE: Editorial Universitaria.

Ramonet, I. (2020). La pandemia y el sistema-mundo: Un hecho social total. *Comunicación: Estudios Venezolanos de Comunicación*, 95–124.

Santiviago, C. (2016). *Percepciones y valoraciones de los estudiantes del interior del país becarios del Fondo de Solidaridad sobre los apoyos de la Universidad de la República como aporte a la continuidad en la misma* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Repositorio Institucional Colibrí.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación & Organización de los Estados Americanos.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *The Journal of Higher Education*, 45, 89–125.

Tinto, V. (2017). *Completando la universidad: Repensando la acción institucional* (S. Mastrangelo, Trad.). Universidad de Palermo.