
OLGA SILVIA AVILA

Una experiencia
colectiva de
investigación en tiempos
de demandas de
igualdad: coordenadas
para la lectura y la
discusión

16

Los trabajos que se presentan en este libro fueron madurados en el seno de la investigación desarrollada entre 2018 y 2022 en el proyecto *Reinvencciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad*. Cada uno de ellos expresa recorridos, preocupaciones y problematizaciones que compartimos como equipo en una trayectoria de muchos años, acerca de la cual hoy hacemos una lectura reflexiva para sintetizar las miradas, las perspectivas y elaboraciones puestas en juego.

Ese recorrido estuvo signado por la impronta de la conformación del equipo que se ha sostenido a través de los años. El grupo actual fue progresivamente integrándose con docentes, egresados, tesisistas y estudiantes que, en su momento, pasaron por distintas instancias de formación y acreditación, concursos y categorizaciones, pero, fundamentalmente, transitaron una experiencia compartida de discusiones, trabajo de campo y elaboración teórico metodológica que hoy se expresa en los distintos artículos. Por otra parte, el hecho de ser al mismo tiempo investigadores universitarios, profesionales y docentes involucrados en el hacer educativo y trabajadores inmersos en condiciones sociales, contextuales y laborales similares a las de los actores con quienes nos vinculamos, selló un hilo de investigación altamente *implicado* en las problemáticas socioeducativas que abordamos y, a la vez, siempre cercano a la experiencia de los sujetos en terreno.

Estas características del grupo, el tiempo histórico social y político en el que se desarrollaron las indagaciones y las inquietudes intelectuales que nos animaron, configuraron una labor tensionada desde distintos polos de complejidad. Las reflexiones relativas a la *implicación* (Lourau, 1979) como práctica analítica y categoría teórico metodológica, nos acompañaron en todo momento y ocuparon un tiempo significativo del trabajo en común, tiempo y práctica que adquirieron intensidad especial en momentos claves de los procesos sociales y educativos atravesados en los años compartidos. Esas reflexiones marcharon siempre en diálogo con la interpelación epistemológica del conocimiento producido y los esfuerzos de objetivación crítica de los procesos estudiados, con lo cual creemos haber sumado consistencia al trabajo.

En ese sentido, la razón más relevante para redoblar el esfuerzo crítico no estuvo dada por las exigencias académicas universitarias, sino por la intención de producir un conocimiento que lograra captar las especificidades de los procesos socioeducativos y aportar a los sujetos material de interés para objetivar las prácticas por ellos desplegadas; el rigor científico se convierte así en herramienta sustancial para fortalecer el reconocimiento de los pliegues, matices y tensiones que constituyen las realidades vividas y amplía la posibilidad de encontrar claves más precisas para incidir en ellas. Entendemos que la tarea científica constituye un momento específico, conceptualmente fundado y metodológicamente regulado, de un proceso de producción y circulación de conocimiento más amplio, en el que los investigadores, con herramientas y metodologías propias, se suman a otros actores que producen y ponen en juego conocimientos gestados y tramitados desde otras experiencias; en ese sentido, se incorporaron momentos de reflexión compartida con los actores sociales a través de sistematizaciones elaboradas a partir del material de campo, en distintos formatos puestas a disposición de las instituciones.

Así también, nos planteamos a cada paso, las interpelaciones que surgen del entrelazamiento entre investigación e intervención en el campo educativo, conexiones complejas de despejar analíticamente, pero ineludibles cuando quienes investigamos somos también actores educativos y políticos deliberadamente activos en los diferentes espacios de trabajo y participación. La discusión y conceptualización de las lógicas que organizan estos dos procesos -investigación e intervención- ocupó no pocos encuentros y debates en estos años compartidos. Nos impulsó a elaborar dispositivos que incorporaban secuencias y momentos de ambas, con la participación de distintos integrantes del equipo en cada uno de ellos, al tiempo que se profundizaba la lectura interpretativa de esos diferentes registros y se ordenaba la conceptualización y reconstrucción de los procesos en cada caso. Volveremos sobre estas cuestiones en los puntos que siguen y con relación al curso mismo que fueron tomando los recorridos del grupo.

Tiempos sociales, tiempos de investigación, tiempos de reflexión

La crisis del 2001, los procesos sociales, políticos y educativos configurados en su seno y sus ecos en la historia de los años que siguieron constituyen otro polo de tensión interpelante para nuestra investigación. Los indicios y las sinuosidades vislumbradas en la urdimbre de su estallido, los procesos desplegados y potenciados en los tiempos posteriores, así como el surgimiento de actores profundamente activos en la conformación de las realidades cotidianas, abonaron un verdadero punto de inflexión en nuestras indagaciones; el sufrimiento social y educativo de esos años nos encontró inmersos en el escenario de las escuelas y en sus territorios, y fue al calor de esa experiencia que nacieron las inquietudes y preguntas que orientarían los proyectos desarrollados con posterioridad. Comprendimos que la invisibilización de lo emergente, de los esfuerzos transformadores y las búsquedas de otros destinos posibles en el entramado de los procesos críticos es un problema político y teórico que la investigación no siempre logra afrontar y resolver.

Para inscribir las primeras conjeturas, tomamos nota de la caracterización propuesta por Maristella Svampa acerca de un “cambio de época”, cuyos pliegues era necesario escudriñar en lo social y educativo (Svampa, 2009). Desde mediados de la década del noventa, a medida que se profundizaban los efectos de las políticas neoliberales que caracterizaron esos años, las desigualdades sociales y educativas mostraban sus aristas complejas y dolorosas a lo largo del país, según las particularidades regionales y locales¹. A la par que esos procesos avanzaban, diversos actores silenciados tras el espejismo del “uno a uno” (*un peso, un dólar* en el mercado cambiario), del consumo ampliado de productos importados, y del supuesto acceso del país a la “globalización”, fueron gestando variados modos de acción colecti-

¹Un proyecto de investigación evaluativa desarrollado en el marco de un convenio entre la Facultad de Filosofía y Humanidades y una Fundación para analizar uno de sus programas, nos permitió estar en terreno en numerosos puntos del país durante los años 2000 y 2001. Tomamos contacto con más de 100 escuelas, y pudimos conocer los espacios locales y relevar información valiosa para dar cuenta de las problemáticas educativas en sus contextos.

va para afrontar la dureza de las condiciones de sus vidas.

El “argentino” (Gordillo, 2010) puso en escena nacional no sólo la tragedia social, sino también a esta multiplicidad de sujetos reclamando un lugar en la mirada y las políticas públicas. Movimientos piqueteros, movimiento campesino, fábricas recuperadas, asambleas y organizaciones barriales, irrumpieron en las calles, las rutas y caminos rurales para dar cuenta de sus reclamos, sustituyendo identidades negativas - “desocupados”, “hipotecados”, “despedidos”, “desposeídos”-, por otras cargadas de sentido político y social afirmativo, tales como “piqueteros”, “campesinos organizados”, “trabajadores sin trabajo”, entre muchas otras. En los territorios las mujeres encabezaron poco a poco la conformación de merenderos y comedores, que constituyeron el núcleo articulador de muchas organizaciones territoriales cuyas acciones se fueron ampliando a medida que crecía la demanda de respuesta a las múltiples necesidades cotidianas.

La crisis mostró no sólo la crueldad de las desigualdades, sino la disposición para responder con imaginación creativa y crecientemente politizada, poniendo de relieve la construcción de reclamos por derechos, a los que se fueron sumando distintas reivindicaciones a lo largo de los años. A partir de este registro dinámico de los procesos, es que denominamos estos años inspirándonos en Jelin (2011) como “tiempo de demandas de igualdad y derechos”, encarnadas en muy diversos movimientos, tanto los tradicionalmente arraigados como el sindicalismo -en cuya escena cobraron fuerza nucleamientos como la Central de Trabajadores Argentinos (CTA)-, aquellos nacidos al calor del 2001 y su impronta movilizadora - organizaciones sociales, piqueteras, etc-, así como los que expresaron el fortalecimiento de demandas acuñadas años antes, como los organismos de derechos humanos y sus reclamos de memoria, verdad y justicia, o los que canalizaron la voz por los derechos de diversos sectores postergados o discriminados.

A partir de 2003, estos reclamos encontraron eco en diversos entornos estatales y gubernamentales, y las demandas de igualdad se plasmaron en leyes y derechos que modificaron el horizonte social y cultural. El panorama nacional resultó ya impensable sin las voces de los movimientos

y organizaciones sociales, organizaciones de la economía popular, de mujeres en sus diversas expresiones y los encuentros nacionales que las nuclean, las disidencias, identidades de género, las juventudes, las infancias y las organizaciones defensoras de sus derechos, los pueblos originarios.

Entre 2015 y 2019 el signo político llegó a torcerse sin tregua, pero no sucedió lo mismo con “las demandas de igualdad”: estas permanecieron activas en esas condiciones difíciles y generaron formas de sostenerse -a pesar de las miradas y los discursos regresivos, y la enfática toma de posición de la mayoría de los medios masivos de comunicación-, y encontraron un nuevo, aunque complejo cauce en 2019, en una situación general ya profundamente deteriorada por el endeudamiento y la caída de las variables económicas.

En el terreno escolar, a partir de las políticas desplegadas desde 2003 y las que siguieron a la Ley de Educación Nacional, se intensificó la inclusión de nuevos sectores sociales a través de la sanción de la obligatoriedad en el nivel inicial y el secundario, y, en los territorios, las políticas socioeducativas abrieron cauces a las demandas educativas de diversos actores y movimientos; la escuela pública fue caja de resonancia de los sufrimientos sociales y las desigualdades, y la vez, cuna de iniciativas marcadas por la creatividad pedagógica, la democratización educativa y la gestación de experiencias culturales enriquecedoras para diversos grupos sociales. Mónica Maldonado (2022) sintetiza con claridad algunas de las principales políticas y sus repercusiones en las cotidianidades locales.

La progresiva recuperación del papel del Estado, la implementación de políticas sociales y educativas tendientes al fortalecimiento institucional de la educación y a la inclusión de los sectores populares (Feldfeber y Gluz, 2011), la sanción de la Ley de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005), entre otras disposiciones conformaron el marco de claras redefiniciones institucionales con relación al lugar de los niños y jóvenes y el derecho a la educación, sustentando posicionamientos novedosos en los sujetos educativos (Diker, 2008) y una gama variada de respuestas institucionales referenciadas en ese mandato de “inclusión

educativa”. Las políticas educativas transitaron un tiempo signado por el pasaje de las reformas asociadas a políticas neoliberales hacia nuevos modos de entender la escuela, e intentaron resignificar la experiencia escolar en el marco de *políticas de igualdad*, apuntando a modificar la organización escolar, el currículum y el trabajo docente, para abrir paso a la institucionalización de los nuevos imaginarios inclusores, de ardua y compleja construcción (Alterman y Coria, 2014).

En 2015 y los cuatro años subsiguientes, los procesos antes señalados se vieron obturados por las políticas regresivas también en el terreno de la educación; el desfinanciamiento de programas nacionales, la desatención a las instituciones y la docencia, la desactivación del trabajo con lineamientos relevantes como la educación sexual integral marcaron con claridad el cambio de rumbo emprendido. A partir de 2019 aquellas *políticas de igualdad* educativa –anteriores a diciembre de 2015– comenzaron a retomarse en un contexto implosionado por la pandemia del Covid 19, y progresivamente complicado por la deuda externa, las tensiones internacionales y sus efectos socioeconómicos y políticos.

Huelga señalar que en diciembre de 2019 lejos estábamos de imaginar los sucesos que atravesaron los últimos años de la investigación. El año 2020, a la par que se abría paso una nueva etapa política en el país, claramente lo hacía bajo la huella de las consecuencias y condiciones producidas en el período 2015-2019, por lo que era posible vislumbrar que, tanto las expectativas de construcción de mejores situaciones para sectores populares más amplios como las transformaciones educativas, deberían enfrentar serios escollos. Lo que no estaba en ninguna agenda fue la pandemia de COVID 19 y su impronta dolorosa, extraña y compleja, tanto en términos sociales como materiales y subjetivos.

Argentina fue uno de los países que enfrentó la situación con políticas públicas definidas en diversos planos. Sin embargo, si hacemos una mirada retrospectiva de sus impactos, lo primero a señalar es que estamos lejos de poder identificar con suficiente claridad sus efectos, especialmente en un campo complejamente atravesado por la dinámica social, institucio-

nal, simbólica y subjetiva como es el de la educación.

Durante la pandemia, en los territorios volvieron a cobrar centralidad las tareas de soporte social y alimentario; comedores y merenderos -que en muchos casos habían ampliado sus propuestas a actividades comunitarias y culturales de distinto tipo- se recostaron nuevamente sobre sus objetivos alimentarios iniciales, poniendo en juego su papel de organizadores sociales, al punto que sus trabajadoras fueron incluidas en la categoría de *trabajadoras esenciales* en las regulaciones del período de aislamiento obligatorio. Las escuelas se encontraron frente a desafíos inesperados, viendo alteradas las principales coordenadas de su cotidianidad y la herramienta sustancial de su tarea como es la presencia frente a los niños y jóvenes, la palabra, la mirada, los vínculos colectivos; como instituciones, se vieron compelidas a *re materializarse* en los hogares y recrearse a través de propuestas, que no siempre se lograba canalizar, hacer llegar y anudar en los hogares; en esas condiciones, lo escolar -sus formas, contenidos y sentidos- fue buscando su rumbo y abriendo paso a modos distintos de encarar el hacer junto a las familias y a los actores territoriales, según los contextos y localizaciones.

Las desigualdades persistentes, el deterioro en las condiciones de vida y en los vínculos sociales y educativos, configuraron los escenarios en los que nuevamente distintos reclamos por las igualdades se hicieron presentes en los barrios, en las instituciones y en la vida cotidiana. Al mismo tiempo que las políticas específicas apuntaron a recuperar los lazos con los grupos sociales más frágiles y a reintegrar a los estudiantes a las escuelas, las instituciones enfrentaron la labor de rearmarse y abrir nuevos senderos a la producción pedagógica institucional para suturar las huellas de la pandemia, abordar el malestar y vérselas con el deterioro social.

Nos interesa destacar que, buscando su curso como el agua en los ríos serranos, el signo de los tiempos de *demandas de igualdad* se mantuvo como vector activo en la configuración de las controversias desatadas en esos tiempos; a medida que la sociedad retomaba sus ritmos y las posibilidades de encuentro, la movilización de distintos actores como los maes-

tros y profesores, los vecinos en los barrios, otros sectores trabajadores fue expresándose e instalando la necesidad de respuestas a las necesidades y problemas sufridos.

Nuestro trabajo de investigación se vio también desafiado a plantear preguntas y reformular con ductilidad los enfoques que permitieran construir avances analíticos en medio de las tensiones de estos años; esta impronta persistente de época, nos exigió explicitar el horizonte de reflexiones en que nos posicionamos. Consideramos que la investigación puede ayudar a identificar los obstáculos entre la desigualdad social y la igualdad como horizonte educativo en las instituciones, a desentrañar los modos en que aquella se reproduce en las redes significantes que dan sustento a los prejuicios de los adultos, de los maestros y de los propios investigadores; puede participar en la disputa del límite de lo posible, confrontando las categorías y los conceptos que aprisionan a los sujetos en las construcciones interpretativas, contribuyendo a romper con las naturalizaciones, no sólo de la desigualdad sino de los supuestos que nos posicionan pasivamente frente a su constatación. A la vez, puede aportar a reconocer los indicios de lo justo como posible; tal como sostiene Patricia Redondo, recuperar otros registros sobre lo que acontece en las escuelas, los barrios y las comunidades, ensanchar la mirada hacia un tiempo y un espacio en el que la educación de las nuevas generaciones tenga lugar para ser pensada, practicada, elaborada, desafiada.

La perspectiva conceptual acerca de la igualdad organiza el campo de visibilidades a construir y la línea de sentido que nutre el trabajo de campo y las relaciones con los actores. Siguiendo a Frigerio (2017), “si educar es el acto que nos hace humanos, educar es negarse a distribuir las vidas en distintas orillas” y “salir a demostrar que todos piensan y todos pueden pensar...como principio que permite construir lo común”. Igualdad y educación se ligan como gesto de inscripción en una semejanza que permite identificarse como pares, como parte. Una semejanza que reconoce la singularidad de cada sujeto y no ignora las diferencias, pero se niega a hacer de la diferencia la causa de una desigualdad. Es, por el contrario, un

acto de reconocimiento político a la humanidad de cada uno, y un empeño en verificar la igualdad como punto de partida. Igualdad y educación se entrelazan en “subvertir la asignación de destinos” y en desarticular un orden dado para “que otra cosa ocurra”. (Greco, 2014).

Patricia Redondo (2019) nos lleva de lleno a los territorios de la desigualdad en las instituciones y sus contextos sociales, para pensar la igualdad como decisión política de abrir el camino a una experiencia “otra” para los sujetos alumnos, docentes, familias, comunidades. Esas experiencias pueden ser contingentes, provisorias, pero por ocurrir en las escuelas como institución colectiva y pública, hacen huella en la subjetividad en un doble sentido: porque hacen ver y verse frente a otros en el seno de lo colectivo y porque tienen lugar bajo la mirada del Estado de la mano del adulto que lo representa al mismo tiempo que como sujeto se involucra en el vínculo pedagógico. Allí dónde los sujetos pueden hacerse “escuchar, ver, leer, considerar como iguales por la potencia de su palabra”, la igualdad se desata como experiencia y como acontecimiento, y, como dice Greco, “crea la posibilidad de un saber allí donde la distribución de lugares no preveía ninguno”.

Apostamos a una investigación capaz de mirar a los sujetos como “sujetos deseantes de nuevos futuros” (Redondo, 2004) y ello exige la elaboración de categorías que den cuenta de esos deseos, de esos itinerarios, de esas búsquedas. En ese sentido, la impronta de los tiempos transitados ha tallado los problemas de la investigación y las perspectivas asumidas para analizarlos.

Así también resulta necesario advertir que la decisión de dirigir la mirada hacia la captura analítica de los procesos instituyentes de igualdades demandadas, no implicó desconocer que lo regresivo siempre permanece larvado buscando también su cauce y que, en diversos espacios sociales, institucionales y educativos, los esfuerzos por abrir paso a las transformaciones democratizantes se sostuvieron en tensión con reacciones de signo opuesto más o menos intensas según los contextos. Los discursos de “odio” –que se expresarían con fuerza en años posteriores– anidaban ya en esas

confrontaciones y no eran en absoluto ajenos a las contradicciones más profundas de la historia social argentina. Hacia fines de la pandemia, el sentimiento de “desborde” expresado por los actores educativos en los territorios sometidos a condiciones sociales críticas, y la inquietud respecto de las dificultades para sostener los logros colectivos frente a las condiciones deterioradas, permitía entrever la fragilización de aquellos logros e interpe-
laba la consolidación de lo alcanzado.

Caminos recorridos en la investigación y pensamiento compartido

Los recorridos del equipo se iniciaron con el milenio, en la ebullición de los tiempos antes descritos. Apuntamos al estudio de los procesos sociales y educativos en contextos territoriales, particularmente en instituciones escolares y entornos comunitarios en los que se desplegaban propuestas y procesos educativos. Las primeras indagaciones se propusieron ir al encuentro de los sujetos, “poner rostro” a los niños y jóvenes, identificar sus problemáticas, desentrañar sus vivencias en el devenir de las crudas situaciones que les tocaba vivir en distintos ámbitos y observar las acciones de los adultos en esas tramas.

A partir de 2008, en el marco del Proyecto *Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes*, el equipo sostuvo una línea de continuidad en el estudio proponiendo una mirada articulada entre la escuela como institución social, constituida a partir de las prácticas colectivas, las experiencias de los sujetos en su heterogeneidad de trayectorias, y los procesos sociales recientes en contextos urbanos de Córdoba y localidades cercanas. En ese tiempo, las categorías de “instituciones”, “sujetos” y “transformaciones sociales” fueron las coordenadas sustantivas que organizaron la mirada en el trabajo de campo y en la elaboración conceptual, incluyendo el registro y análisis de los cruces, intersecciones, tensiones y anudamiento de procesos en torno a la educación de niños y jóvenes.

Atendiendo a las preguntas surgidas de los remezones de la crisis de 2001, nuestras indagaciones abordaron centralmente, tal como decíamos más arriba, procesos críticos develados a partir de entonces, teniendo en cuenta la situación de las escuelas y las formas en que las instituciones y los sujetos fueron acuñando modos de enfrentar las tensiones y demandas sociales. Es necesario recordar que en la última etapa de vigencia de la Ley Federal de Educación, el sistema educativo se debatió entre la parálisis y la dispersión, con situaciones de alta conflictividad en distintas provincias, y un marcado deterioro de los espacios institucionales. Por tanto, las escuelas recibieron niños y jóvenes cuyas familias estaban profundamente dañadas por la crisis y lo hicieron en condiciones de alta fragilidad; aun así, muchas de ellas se constituyeron en respaldo y albergue en medio de la debacle, con docentes que también atravesaban los peores tiempos de su historia laboral. Es a estos *cruces críticos* que nos referimos, tensiones que en cada establecimiento se expresaron de modo singular y que marcaron los procesos desplegados en los años posteriores.

Un lugar significativo en estos años de trabajo lo ocuparon las exploraciones relativas a las problemáticas de los territorios y sus atravesamientos en las instituciones y las subjetividades. Parte de las investigaciones se remontaron a las transformaciones sociales de las últimas décadas, revisando los procesos emergentes en el país y Córdoba a fin de comprender con perspectiva histórica las repercusiones en la educación y sus instituciones tanto de la crisis económica, social y política como de lo sucedido más adelante a partir de la misma. En cuanto al devenir de estos procesos en la Provincia de Córdoba, se estudiaron los avatares de la (des)industrialización en los barrios de raigambre obrera, como analizador social de una transformación con fuertes efectos educativos, que ayudaron a comprender múltiples situaciones relatadas en las escuelas. Asimismo, se abordaron transformaciones poblacionales en el Gran Córdoba y su expresión en las instituciones, los cambios en la composición del alumnado, las conflictividades surgidas y las experiencias de familias, niños y jóvenes.

En la ciudad de Córdoba se analizaron las tensiones derivadas de las políticas locales -segregación territorial por la construcción de “barrios ciudades” con el traslado de “villas”, y la “seguridad pública” centrada en un fuerte incremento de la presencia policial, y la creciente criminalización de niños y jóvenes en los barrios populares-, para identificar en ese marco, las redes de significados contrapuestos en los que la escuela y los sujetos se debatían, entre la ampliación de derechos y las estigmatizaciones promovidas por esos escenarios regresivos en el campo social y político (Bermúdez, 2014; Avila, 2015).

En ese contexto, el trabajo de investigación apuntó a explorar las transformaciones gestadas en las instituciones a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y las políticas provinciales que la acompañaron, transitando un panorama educativo heterogéneo y complejo de procesos. En algunos establecimientos se profundizaron progresivamente las tensiones y se generaron divergencias significativas en el trabajo cotidiano; en otros, estas transformaciones ingresaron a tramas institucionales de alta fragilidad, afrontaron importantes dificultades y permanecieron en situación de estancamiento y conflicto. Sin embargo, en un conjunto significativo de escuelas y espacios territoriales, las novedades que se desplegaron en el marco de las políticas, fueron labradas por los distintos actores sobre los instituidos sedimentados en cada espacio institucional y anudadas a procesos instituyentes en curso, a iniciativas y proyectos planteados localmente, en el entramado singular de su historia, su idiosincrasia, sus estilos, y sus conflictos.

Nuestras investigaciones incursionaron en las instituciones y los procesos de escolarización, analizando las estrategias de escolarización organizadas en los establecimientos, los posicionamientos colectivos frente a los procesos de escolarización y los sujetos que los protagonizaron, la conformación de relaciones sociales de la niñez en la escuela, la pluralidad de experiencias juveniles y su expresión en los ámbitos escolares, la estructuración de los vínculos con las familias en el marco de las configuraciones sociales locales y el acceso de nuevas poblaciones a la escolaridad secun-

daria, entre otras, fueron las cuestiones encaradas por el equipo. El trabajo desarrollado permitió calibrar el lugar de los sujetos como protagonistas activos de una educación que se construía en escenarios controversiales, reconocer sus modos de estar y resolver las tareas tanto de niños y jóvenes como de los adultos -docentes, directivos, coordinadores, etc.- expuestos e interpelados por la novedad de los procesos y, a la vez, convocados a ofrecer sentidos y posibilidades a futuro.

A medida que esos derechos y protagonismos se consolidaron, se abrió un escenario de disputas en el cual, a la par que las diversas “demandas de igualdad” y de “derechos” se concretaban a través de leyes, políticas públicas y variadas acciones colectivas, crecían en la sociedad las tensiones que esas conquistas provocaban en sectores con posicionamientos adversos; las reacciones y los discursos estigmatizantes se multiplicaron generando luchas de sentido y acciones contrapuestas con grados variables de conflictividad, tanto en el campo social como al interior de las instituciones educativas. (Filmus, 2017).

Es importante advertir que en 2015, el trabajo de campo realizado nos llevó a ser testigos de los momentos en que aquellas novedades gestadas lenta y trabajosamente, que comenzaban a cuajar en reconfiguraciones institucionales de variada consistencia, enfrentaron las consecuencias tangibles de un cambio de rumbo en las políticas educativas y sociales a nivel nacional; vimos cómo sus efectos se plasmaron en recortes presupuestarios y programáticos que repercutieron de diversos modos a nivel local. Como hemos señalado más arriba, a ese remezón regresivo que prometía comenzar a revertirse en diciembre de 2019, le siguió la pandemia de Covid 19 en 2020 y sus múltiples impactos.

En la investigación desarrollada entre 2016 y 2017 nos planteamos pasar del foco puesto en las problemáticas y procesos críticos vividos a lo construido y en construcción, a los procesos de *reconfiguración institucional* y *producción de institucionalidades*² entendidas como formas de reso-

² En el punto siguiente ahondamos en la perspectiva institucional y la noción de *producción de institucionalidades* en el marco de las referencias conceptuales que orientan nuestros trabajos.

lución de lo nuevo, modos de organizar el hacer gestadas en el seno de las transformaciones institucionales surgidas progresivamente en esos años y encausadas por normativas estatales a partir de 2006, y más concretamente en Córdoba desde 2009. Prácticas acuñadas en el hacer de los sujetos y activadas frente a las demandas y necesidades sociales en el marco de los procesos de inclusión en curso que *producen institución*, que hacen lugar a la novedad en el seno de las instituciones, en el entramado singular de su historia, su idiosincrasia, sus estilos, sus tensiones y conflictos como procesos de construcción social (Rockwell, 2018).

Fue posible avanzar en objetivar y comprender en el espacio de las instituciones, transformaciones y reconfiguraciones organizacionales y pedagógicas a partir de la implementación de innovaciones promovidas desde políticas y programas gubernamentales y/o proyectos gestados por los propios establecimientos en el marco de las mismas; redefiniciones de tiempos, espacios y modos de hacer, así como nuevos dispositivos y figuras institucionales articuladas a los procesos de escolarización promovidos bajo los principios de inclusión e igualdad de derechos”. Se exploró la implementación de la Jornada Extendida, de los Centros de Actividades Infantiles, de la relación con las familias y actores comunitarios, de los procesos de inclusión escolar de niños diagnosticados con “necesidades educativas especiales”, de la escolarización hospitalaria y los avatares de su institucionalización, de las propuestas de acompañamiento a la escolaridad y de los nuevos formatos en la escuela secundaria en la construcción de la obligatoriedad. En ese camino, se identificaron algunos tintes diferenciales de esas transformaciones en el escenario de Córdoba, lo cual puso de manifiesto la necesidad de fortalecer la consideración de esos matices y propuestas en el trabajo de investigación; ejemplo de lo cual es la trayectoria del PIT, y la propuesta que le siguió, el PACES.

Apuntar al análisis a la *producción de institucionalidades democratizadoras*, nos acercó a la identificación de los procesos de construcción de “lo nuevo” en el día a día institucional y a la comprensión de las resoluciones prácticas que los sujetos ponen en juego para encarar la tarea cotidiana,

amalgamando novedad y soportes instituidos, “invenciones del hacer” (Avila, 2007) que, apuntalándose en la historia y las experiencias vividas, hacen de la escuela “otra escuela” posible (Redondo, 2016) *produciendo institución* en la reelaboración de sentidos y cursos de acción para afrontar el educar de los sujetos situados en su tiempo. Otra escuela, otras institucionalidades, que cabalgan sobre el desafío concreto de habilitar igualdades, haciendo de estas “novedades” transformaciones significativas para la escuela pública. En esa línea, se consideró relevante fortalecer la problematización de *lo pedagógico institucional* desplegado en las experiencias educativas que transitan los niños y jóvenes. Es así que entre 2018 y 2022 se profundizó en los estudios en casos de escuelas públicas en contextos urbanos, aquellas líneas ya iniciadas en el análisis de propuestas formativas, culturales y socializadoras, las relaciones con las familias y con otras instituciones locales. Al mismo tiempo, se interrogó la incidencia que el desarrollo de estos dispositivos tienen en la vida institucional y en la dinámica pedagógica, el modo en que se las registra, se las significa y repercuten en los diversos planos de la tarea cotidiana, las experiencias formativas (Rockwell, 2018) y el trabajo institucional (Nicastro, 2017), las relaciones con el entorno y el lugar de los sujetos, buscando identificar los hilos a través de los cuales se anudan a los procesos de institucionalización en el entramado singular de cada escuela, por un lado, y por otro, al modo en que los sujetos transitan esas experiencias, las elaboran y vivencian.

Las líneas que articularon los distintos trabajos de campo del equipo se reflejan en los artículos incorporados a esta compilación. La primera, relativa a *reconfiguraciones pedagógico institucionales, niñez y familias en las escuelas primarias* se desarrollaron en tres instituciones de la zona oeste sur. La segunda, denominada *sujetos y configuración de nuevas institucionalidades orientadas a la inclusión*, sobre la base de los conocimientos ya construidos acerca de la escolarización hospitalaria, se amplió al estudio de las propuestas educativas domiciliarias; los procesos de derivación e inclusión se estudiaron a partir del trabajo con profesionales y equipos dedicados a la temática. La tercera línea, referida a la *reconfiguración*

de escolaridad secundaria, sujetos y experiencias en contexto, se radicó en una escuela secundaria pública en la que se desarrolla el programa PACES (programa de acompañamiento escolar secundario) y en una escuela técnica ubicada en la ciudad de Jesús María. Las localizaciones se seleccionaron en su mayoría contemplando las características sociales de los contextos y las experiencias de trabajo desarrolladas por las escuelas, en torno a los espacios indagados y la accesibilidad por los canales abiertos con actores locales, a partir de trabajos anteriores.

Inquietudes teórico metodológicas y horizontes abiertos a partir de lo transitado

Las preguntas y problematizaciones antes explicadas, nos conducen a plantearnos un tercer polo de tensión interpelante: el plano de la teoría, las conceptualizaciones y categorías que ponemos en juego en la investigación. El trabajo de campo nos enfrentó a las dificultades que supone el análisis de la *producción cotidiana de institucionalidades* como proceso vital: allí conviven y se dirimen lo viejo, lo nuevo, lo igual y lo distinto, lo opresivo y lo esperado, los desasosiegos y las obstinaciones³; la vida educativa transcurre entre rutinas e invenciones, sus lógicas se entrecruzan y coexisten anudadas en el hacer y sus múltiples registros. La elucidación de esta dinámica compleja y el compromiso político con aquellos actores que hacen de estos tiempos de demandas de igualdad, tiempos creativos de nuevos horizontes, nos pide atender a interrogantes impostergables.

¿Cómo evitar la trampa teórica y epistemológica de cristalizar con nuestras categorías y nuestro análisis aquello que en la vida social pugna por volverse otra cosa, de la mano de múltiples actores invisibilizados por las lecturas estáticas de la realidad? ¿Cómo encontrar las llaves que nos permitan -desde la construcción de conocimiento- el registro dinámico de prácticas e imaginarios en proceso que, aun lidiando con las más crudas

³ Estos términos, muy apropiados con relación a lo que hemos conocido en terreno, surgen del libro de Patricia Redondo *Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, memorable investigación publicada en 2004.

condiciones de desigualdad social y educativa, son capaces de pensar otros futuros y caminar el sendero de esas búsquedas? ¿Cómo dialogar en nuestro trabajo de campo y en las elaboraciones investigativas producidas con esos actores que -registrando las tensiones, los sufrimientos y los deseos- transitan caminos de encuentro con ese *otro* etario, social, cultural y educativo con quien se forja día a día la educación?

El posicionamiento teórico asumido desde los inicios de la investigación sirvió como marco de referencia; tal cómo se sostuvo a lo largo de los proyectos que integraron nuestra línea de investigación, nos ubicamos en el campo de los estudios institucionales en educación (Garay, Fernández, Frigerio, Dicker, Nicastro) atravesados en nuestra propuesta conceptual por las miradas socio antropológicas de la escuela (Rockwell; Ezpeleta, Achilli, Neufeld), aportes socio culturales y antropológicos con relación a la niñez y juventud (Carli, Kantor, Maldonado, Míguez, Margulis, entre otros) a las que se sumaron según los casos, reflexiones surgidas en el campo de la pedagogía contemporánea y la pedagogía social (Merieu; Nuñez; Redondo; Martinis; Sosa). Se trata de miradas que permiten complejizar la perspectiva institucional en tanto que ayudan a pensar las escuelas y a sus protagonistas, en el seno de los entramados socioculturales de su tiempo y revisar los sentidos históricos de la función educativa, cultural y social de la escuela en contextos locales y en procesos de ampliación de derechos.

Concebimos a las instituciones -entre ellas las educativas- como formaciones sociales e históricas, producto de largos procesos de constitución en torno a funciones específicas, cuya existencia en el ámbito de la cultura se condensa en el plano de lo simbólico y opera a modo de red de pautas ordenadoras de las prácticas humanas, allí dónde se materializa y cobra vida concreta y situada; esos instituidos en su momento universal según diría Lourau, constituyen un principio de unidad de componentes que se sostiene a través de las transformaciones, en las escuelas se acerca a lo que Vincent llama la “forma escolar”. La institución no se agota en esta configuración relacional de pautas sedimentadas, las contiene como parte constitutiva medular de los elementos estructurales y estructurantes, a

través de los cuales despliega su papel social y cultural al plasmarse en cada establecimiento. Es precisamente en la singularidad de cada espacio dónde las instituciones se configuran en clave local al calor del hacer de actores de carne y hueso, sus prácticas, sus historias y sus anhelos; de allí que resulten necesarias conceptualizaciones capaces de apresar esas lógicas diversas⁴.

La escuela encarna como función la *educación* y cumple un papel hegemónico en la formación de las nuevas generaciones; a partir de su consagración en este designio, ha ampliado y complejizado sus alcances, escolarizando a la sociedad para permear los más diversos procesos formativos. Esa función históricamente acuñada, y por tanto no exenta de contradicciones en su relación con los diversos grupos sociales, condensa la transmisión de un acervo cultural a las nuevas generaciones, con relación a las cuales encausa procesos de filiación simbólica y social ofreciendo además un espacio de formación y de experiencia de participación colectiva en la institucionalidad pública.

Por otro lado, a partir de las contribuciones de la etnografía siguiendo a Rockwell pensamos las escuelas como “expresión viva de la política estatal y al mismo tiempo expresión viviente de la sociedad civil”, producto de una construcción social que contiene “el movimiento social desde abajo, desde las situaciones y los sujetos que realizan anónimamente la historia y la sociedad”; es decir “una trama en permanente construcción, que articula historias locales –personales y colectivas– entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular (...)”, (Rockwell, 2018). La perspectiva etnográfica aporta la marca de una historicidad compleja y situada, una mirada procesual enlazada relacionadamente a la historia del ámbito social inmediato y sus articulaciones a procesos sociales más amplios; al mismo tiempo destaca en esa relación con lo estatal el costado de politicidad de las controversias que se juegan en cada espacio escolar y recupera el papel central

⁴ En esta línea, tanto la psicología social como la sociología clínica suman sus enfoques para comprender el lugar de la subjetividad, la tramitación de las conflictividades y la producción de relaciones en los espacios compartidos entre otras cuestiones. (Correa; Araujo; Fernández.)

de la producción cotidiana de la vida escolar en manos de los actores locales. Nos permite enfatizar la vitalidad contradictoria de la institucionalidad educativa y enfocar las escuelas como espacios en transformación en el que tienen lugar luchas y disputas de sentidos y cuya relación con lo estatal no es unívoca ni homogénea.

Según plantea Lucía Garay, un concepto central para comprender ese carácter procesual de la vida institucional es la noción de *institucionalización*, urdimbre siempre inacabada que tiene lugar en el cruce amalgamado entre distintas instancias: *lo institucional* con sus especificidades históricas, el hacer de *los sujetos* y *lo social* en sus múltiples escalas; devenir que transcurre tensionado entre lo instituido, lo instituyente y sus condensaciones en las redes dinámicas de la cotidianeidad, atravesadas por procesos ligados a los contextos particulares y la temporalidad en la que se inscriben (Garay, 2015⁵). La institucionalización, como juego de tensiones entre lo instituido y lo instituyente, nos ofrece un soporte conceptual necesario para inscribir lo novedoso en el entramado temporal del devenir institucional.

Ubicamos en el marco de la *instancia institucional* las zonas de redefiniciones, prácticas que asumen orientaciones creadas al calor del cotidiano y como fruto de la amalgama de perspectivas y participaciones desplegadas por los sujetos, a partir de sus acervos experienciales, de sus disposiciones e imaginación; prácticas compelidas a resolver lo novedoso, lo distinto, lo disruptivo, las alteraciones y los desafíos que ingresan desde múltiples vertientes y convergieron en una época de transiciones orientadas por demandas y mandatos de inclusión. Modos de hacer a través de los cuales las instituciones resignifican el lugar de los actores, reestructuran su función formativa y la transmisión de herencias culturales, acrisolan lo viejo y lo nuevo, desplazando y/o amalgamando diversos contenidos y sentidos para resolver las demandas emergentes y las zonas grises de ese hacer y sus significados, en diálogo con los instituidos que les dan anclaje en el tiempo y en lo colectivo.

⁵ Garay presta especial atención a la comprensión de las instituciones como constituidas en el cruce de “instancias” con el objetivo de enfatizar la necesaria mirada hacia lo social, el sujeto y lo institucional.

En el curso de ese movimiento múltiple y sutil a la vez, nos preguntamos ¿qué se moviliza en el seno de estas tensiones? ¿qué resiste en los instituidos? ¿qué se inventa? ¿qué se resignifica en estos diálogos y rupturas entre lo viejo y lo nuevo? ¿Cómo apresar también la profunda conflictividad sobre la que cabalgan las transformaciones y reconocer sin tapujos aquellos indicios destituyentes que socavan las lógicas colectivas traccionando hacia la disgregación, bajo el signo del individualismo sembrado con éxito en tiempos neoliberales? ¿Cómo agudizar la vigilancia sobre las propias convicciones y la implicación subjetiva para convertirlas en herramientas críticas, controlando el riesgo de dificultar la lectura de esos procesos disgregantes?

En tanto que institucionalidades escolares interesaba identificar, en estas reconfiguraciones, las experiencias formativas, culturales y socializadoras que promueven, habida cuenta que las mismas conforman el contenido medular de la función institucional de la escuela; cabe preguntarnos ¿qué experiencias formativas se constituyen en el corazón de esos procesos y cuáles son sus notas distintivas? Es ese “estar siendo”, en el trabajo por sostener y mantener su eficacia simbólica con nuevos modos de ofrecer saberes y ordenar relaciones, lo que están construyendo -no sin dificultades y controversias- cotidianamente los sujetos en un hacer que va maniobrando en la dinámica instituido-instituyente. Tal como señala Míguez (2009) en prólogo a Noel para discutir la idea de *declive de las instituciones*, “una institucionalidad dinámica, pugnando por resolver conflictos que se le presentan” y mantenerse como sistema de pertenencias y referencias múltiples para los diversos sujetos que la constituyen; es decir, trabajando para sostenerse como institución para los sujetos en situaciones y contextos cuya complejidad y novedad interpela a los instituidos arraigados. Institucionalidad como forma reconstituyéndose en situación, según los espacios y sus historias, que se va haciendo en las prácticas y en la singularidad de lo cotidiano, en tanto va resolviendo tensiones. (Schvarstein, 1998).

Así mismo, en cuanto a la *instancia de los sujetos*, entendemos que son los propios actores y grupos, en las redes de un tiempo histórico social

(Castoriadis, 1999) quienes a través de sus prácticas recrean la institución, le dan sentido en el tiempo y producen las tramas de relaciones y de vínculos que le dan soporte a nivel de cada establecimiento (Garay, 2015). La institucionalización de la escuela arraiga en la escolarización de los sujetos y grupos sociales; de allí, la relevancia y el impacto institucional de las políticas de igualdad que en su momento ampliaron el espectro de sujetos incluidos en el horizonte escolar, quienes, por su creciente heterogeneidad y diversidad, interpelan los modelos y estilos institucionales. Desde esa perspectiva, interrogamos el lugar de los sujetos en ese entramado de transformaciones como razón y artífices de las mismas: los docentes como adultos responsables de afrontar estas transformaciones, con sus historias y convicciones, transitando una experiencia compleja y a veces desconcertante; y los alumnos, reconocidos como sujetos de inclusión y de derecho, con su presencia inquieta, sus circunstancias y necesidades. Niños y jóvenes que, con sus modos diversos de relacionarse con la escolaridad, de ocupar sus espacios, de desafiar, requerir y dialogar con el mundo adulto, de “luchar por el reconocimiento” de los otros, adultos y pares (Honneth, 1997 y 2011; Paulín y Tomasini, 2015), interpelan prácticas instituidas y provocan no pocas controversias en la resolución de las situaciones cotidianas.

Finalmente, atendiendo a la *instancia social*, encaramos el estudio de estas institucionalidades en construcción como *experiencias en contextos*, atravesadas por los procesos sociales de su entorno y gestando o reformulando diversos diálogos con sus referentes contextuales, tanto las familias como los grupos sociales a los que pertenecen, y otros espacios de convergencia local en la protección de derechos de niñas, niños y adolescentes.

En el análisis de lo escolar, siempre en continuidad con los planteos de Lucía Garay este concepto de *institucionalización* abre la puerta para comprender la fase activa en los procesos escolares, elaboraciones generadas en el juego múltiple de los entramados instituidos y los cursos instituyentes, desplegándose en los intersticios y márgenes de indeterminación configurados en los bordes de lo instituido, sus formatos conden-

sados, sus significados cristalizados y sus regulaciones sedimentadas (Lourau, 1989; Castoriadis, 1997; Fernández, A. 2007). En esta trama bullente de procesos a la vez teñidos de la sencillez de lo cotidiano es dónde es posible leer las reinenciones de lo escolar que están presentes en la producción de institucionalidades gestada en el día a día y entender tanto su anclaje en las formas escolares establecidas como las disrupciones, aperturas y subversiones que sin enunciados rutilantes ni títulos llamativos abren paso a la experiencia de educar en otras claves frente a la adversidad de las desigualdades sociales.

Dice Javier Cristiano, recuperando a Castoriadis, acerca de lo instituyente:

Siguiendo el esquema del psicoanálisis, Castoriadis elaboró una teoría de la sociedad en dónde la dimensión explícita e instituida es una, y no la más importante. Coexiste con ella por debajo y como un magma volcánico una dimensión instituyente que convierte en momentáneo cualquier orden y en precaria cualquier institución. En la dialéctica de lo instituido y lo instituyente se juega la lógica de la estabilidad y el cambio social por lo que la precisión sobre esa “potencia” es de fundamental importancia para la teoría social (Cristiano, 2015 p. 12).

En ese sentido, es que interesa considerar también la dialéctica que Castoriadis propone entre condiciones socio históricas y la imaginación radical, considerando a esta última como cualidad de la psique que desborda las determinaciones al tiempo que su incidencia en la realidad se anuda a la conformación de proyectos concretos que dan sentido a la acción y a la novedad.

Entendemos que la escuela y sus contextos no escapan a estos atravesamientos constitutivos de lo institucional y su devenir en el tiempo; por ello apuntamos a teorías que permitan apresar en el seno de los establecimientos en cada barrio urbano, ciudad de provincia, paraje rural, es decir en la multiplicidad de ámbitos territoriales donde se concretiza lo escolar, los modos en que la cotidianeidad condensa esos procesos de distinta escala y los caminos por los que los sujetos, en las redes de lo histórico social,

ponen en juego la potencialidad de la imaginación radical. Hemos arribado a la convicción de que la fuerza de lo instituyente está en lo cotidiano, en el ensayo, en el error, en el transcurrir de la experiencia y en la conversación puesta a rodar en los colectivos; lo está en términos concretos, plasmado en propuestas, dispositivos y proyectos puestos en acción y acuñados -en estos tiempos- en la alquimia entre el hacer de las escuelas, los procesos sociales y políticos de diversa escala entrelazados en los tejidos locales y la actividad de los sujetos animada por la tensión entre el sufrimiento y el deseo, entre las desigualdades cristalizadas y un sentido del porvenir rebelado contra el supuesto del destino irremediable. Michel De Certeau (1996) contribuye a comprender la producción de los sujetos en el curso de lo cotidiano de las cosas, como invenciones del hacer elaboradas a partir de los saberes con que esos sujetos cuentan y en los modos en que -en cada momento y acción- se pone en juego un movimiento creativo que no desconoce las rutinas sedimentadas pero al mismo tiempo las transforma con la laboriosidad de cada sujeto en una especie de trabajo de orfebrería que va tallando la novedad en el seno mismo de ese hacer reeditado. Nos motiva a pensar en la imaginación puesta en juego en el día a día de las instituciones y en esa línea, comprender procesos que nutren de riqueza lo que aparentemente se repite, gestando acervos colectivos disponibles para la reestructuración más radical de las prácticas y la configuración de dispositivos novedosos cuando ciertas condiciones permiten su emergencia.

Alejandro Cerletti, en su análisis específico de lo educativo reflexiona acerca del lugar de lo nuevo en la educación institucionalizada y la posibilidad de irrupción de “lo otro” en el seno de “lo mismo”, de la emergencia de un “afuera” -en tanto que externo a lo instituido- en un “adentro” y de las condiciones que lo harían posible; para ello desmonta la idea de lo institucional como un “todo” y apunta a la existencia de espacios de “desligamiento”, intersticios en los que se quiebran las lógicas del afuera y el adentro, de lo mismo y lo otro, para instalar las alteraciones de lo dado. La transmisión educativa implica huecos, interrupciones en la continuidad, señala que “no es posible que todo pase de un lado al otro sin alteraciones y es

justamente esa disfuncionalidad lo que permite la novedad. Esa infidelidad en la herencia es lo que habilita nuevos caminos” (Cerletti, 2008).

En ese sentido, recuperamos los planteos de Garay, cuando enfatiza el papel de lo social que ingresa complejamente de la mano de los sujetos para movilizar las tramas institucionales y provocarlas con demandas diversas nacidas en los procesos sociales y resignificadas en múltiples lenguajes. Aquella “infidelidad a la herencia” es producto de la presencia de sujetos confrontando lo que se ofrece, pensando y sintiendo activamente en el seno de los lugares instituidos y por tanto provocando la movilización de lo dado, a partir de experiencias propias que desbordan lo escolar, que se han forjado en múltiples redes de filiaciones sociales, culturales y subjetivas. Por otra parte, lo que cada institución hace con sus intersticios y lo distinto en ellos emerge, arma hilos de sentidos y prácticas, en los que se juega el potencial instituyente de la imaginación colectiva o la primacía de lo cristalizado, en el curso de diversos procesos y conflictos, gestados en las tramas de la “invención de lo cotidiano” a la que hacemos referencia más arriba en palabras de De Certeau.

Sensibilidad e imaginación: reinversiones de lo escolar e igualdades por construir en la escuela pública

Según los contextos y las instituciones, aún con altibajos, complicaciones, marchas y contramarchas, en los territorios que caminamos en nuestro trabajo de campo finalizado en 2022 -sin desconocer el fuerte retroceso que implicaron las políticas entre 2016 y 2019- lo escolar se vio atravesado por un clima de época que trajo aires democratizadores y reconocimientos antes impensados a muy diversos sujetos sociales. Valga sólo mencionar el lugar acuñado a las diversidades de género en los establecimientos públicos y la posibilidad de nombrar estas identidades enfrentando las estigmatizaciones en las aulas con el respaldo del Estado, al amparo de la concreta implementación de la Educación Sexual Integral en los dispositivos pedagógicos diseñados a tal fin, aun cuando las controversias no fueran superadas

ni los atropellos desechados.

La investigación mostró, además, cómo en esos procesos de transformación pesaron fuertemente las historias de cada establecimiento, sus contextos territoriales y sociales, las características y trayectorias de los actores institucionales, los modos en que se fueron resolviendo las tensiones que atravesaron los procesos de institucionalización en la singularidad de cada escuela. Entendemos que los establecimientos concretos producen modos diferenciales de tramitar, elaborar, gestar y resignificar la novedad, que los convierten en una suerte de “laboratorio”, en el sentido de experimentación, de invención y de ensayo para dar forma y cuerpo a las propuestas surgidas de las políticas enlazadas a proyectos ya en curso u otrora desplegados en las propias instituciones.

El valor de estas reconfiguraciones reside no sólo en las novedades pedagógicas que aportan, sino en su sentido de espacios y dispositivos gestados como lugares democratizadores, para ofrecer recorridos formativos a los niños y jóvenes orientados por “imaginarios de igualdad” constituidos en situación y desde reconocimientos concretos de la realidad social de los alumnos (Alterman y otros, 2014; Avila, 2016).

Siguiendo las ideas de Patricia Redondo (2019), los esfuerzos creativos desplegados en numerosas escuelas argentinas en el período en el que llevamos adelante la investigación pueden conceptualizarse como experiencias de *igualdad educativa* en la trama de las desigualdades sociales imperantes. Fue posible reconstruir propuestas institucionales en las que se combinaban sensibilidad, imaginación y sentido prospectivo con acervos culturales y saberes pedagógicos capaces de nutrir las prácticas y estructurar su despliegue en seno de la organización de la tarea de la escuela, de tiempos y espacios a veces disponibles, a veces sustraídos a las rutinas establecida, para construir un lugar en la mirada escolar abierto a aquellos niños y jóvenes para quienes no estaba previsto el horizonte de un saber y una inscripción social y simbólica en el seno de las redes institucionales establecidas (Greco, Perez y Toscano, 2008), desatando, de este modo, la igualdad como *acontecimiento* vivido .

Entre otros aspectos ligados a la elaboración y desarrollo de esas experiencias encontramos: el reconocimiento de la realidad en tensión, condiciones adversas o necesarias de transformar, aun cuando este registro no llegue a formularse explícitamente, o se viva a modo de registro emocional de la coyuntura, y del sufrimiento social, institucional o subjetivo, o las demandas expresadas a raíz de un mayor grado de elucidación de esas necesidades y sufrimientos. Registramos, también, la disposición a la acción por parte de sujetos, grupos o instituciones, la imaginación como herramienta para la anticipación de escenarios y para la concreción práctica procesual de algún tipo de curso de acción diferente, cuya direccionalidad se anuda a la percepción de los problemas o demandas, pero también a ideales, búsquedas, deseos, saberes, sentidos como horizontes de futuro, como imaginarios prospectivos.

Ese impulso instituyente surge del desfase entre lo vigente y la necesidad o la demanda, provoca el resquebrajamiento de los instituidos y se abre paso entre sus fisuras. Conlleva el trabajo de la *imaginación* anticipando acciones y sentidos, pero supone *concreción* en propuestas que sostienen la materialidad creativa y la direccionalidad de los sentidos; requiere además de distintos sujetos comprometidos, sólo se produce en el seno de la experiencia colectiva. En las escuelas implica acción pedagógica institucional, materialización en lazos educativos resignificados y movilización de conocimientos que desbordan prescripciones en tanto que entran en diálogo con los procesos vividos y con saberes vigentes en la experiencia social.

En estos años el trabajo de campo nos permitió conocer talleres, actividades artísticas, enseñanza de idiomas, actividades deportivas y propuestas disciplinares organizadas bajo pautas distintas a las instituidas hasta el momento, el trabajo con familias y las visitas domiciliarias en los barrios, las complejidades de la inclusión con las preguntas de las maestras, reconocer las vivencias de la enseñanza en el hospital, ser testigos del nacimiento de una propuesta de acompañamiento para paliar la “repetencia” entre muchas otras iniciativas.

Recuperando a Castoriadis (1997), ese *magma* indeterminado de significaciones sociales históricas conformado como imaginario de futuros deseados en común, vibra con distinta fuerza según los tiempos históricos en la educación latinoamericana. Se expresa y anima -con sus tensiones y metamorfosis- los diversos proyectos locales; late con diferentes ritmos en los ensayos de educación popular, en muchas escuelas de los márgenes, en las escuelas rurales, en las reinventiones organizativas y pedagógicas, en las demandas de múltiples sujetos y en las luchas docentes. Asoma como el universo de sentidos que da soporte cotidiano a modos -a veces acotados, a veces de mayor alcance-, de ofrecer una educación distinta que aspira a albergar a las mayorías. Significaciones condensadas en prácticas colectivas o encarnadas en búsquedas más puntuales, que invitan a reconocer flujos instituyentes pugnano por disputar la historia y las situaciones, para abrir paso a demandas de igualdad que, recurrentemente están allí, sin desistir del futuro.

Al cierre de este escrito, se avizoran nuevas luchas que deberán librarse en contextos adversos, de allí la importancia de no perder de vista los procesos vividos por los diversos actores educativos y sociales, para ubicarnos -en tanto que investigadores- en el seno de esas controversias y sostener la mirada atenta a los movimientos nunca acabados de lo instituyente. Movimientos que buscan su curso por entre los intersticios, nos sorprenden cada vez que afloran en sus matices y variaciones, y nos requieren afinar las herramientas de la sensibilidad y la imaginación.

Tal como nos sugieren los músicos altagracienses, cuya obra reciente inspiró la idea de este apartado: sensibilidad para reconocer los pliegues de la realidad, imaginación para producir las categorías que permitan atraparla y ser parte de sus transformaciones (Surikata Ki, 2025).

Bibliografía

- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. En Elichiry, N. (Comp.) Historia y vida cotidiana. Buenos Aires: Manantial
- Alterman, N. y Coria, A. (Coord.) (2014). Cuando de enseñar se trata. Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la Escuela. Córdoba: Brujas.
- Avila, O. (2013) Sujetos, historia social y educación. Reflexiones desde el trabajo de campo en contextos de raigambre obrera. En Cuadernos del Campo Psicosocial. Córdoba: Facultad de Psicología. UNC.
- Avila, O. (2012). Igualdad y educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. Cuadernos de Educación. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Avila, O. (2007). Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. Graciela Frigerio, G. y Dicker, G. (Comps.). Lo escolar y sus formas. Buenos Aires: Estudios Multidisciplinarios. Del Estante.
- Avila, O. (2016). Conferencia: Instituciones, sujetos y contextos. Reflexiones desde la investigación educativa en tiempos controversiales. Actas II Jornadas Regionales de Investigación Educativa. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- Bermúdez N. y Previtali, M. (Orgs.) (2014). Merodear la ciudad. Miradas antropológicas sobre espacio urbano e “inseguridad” en Córdoba. Córdoba: Ediciones del IDACOR. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC
- Castoriadis, C. (1997) El Imaginario Social Instituyente. Buenos Aires: Zona Erógena. N° 35. 1997.
- Castoriadis, C. (1993). La institución imaginaria de la sociedad. En Colombo, E. El imaginario social. Montevideo, Editorial Nordan-Comunidad.
- Cerletti, A. (2008). La disrupción de lo nuevo. Un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Noveduc-Cem.
- Cristiano, J. (2015). Lo instituyente. Escritos sobre teoría social. Córdoba: Editorial Brujas.
- Cristiano, J. (2017). Imaginación y acción social. Elementos para una teoría sociológica de la creatividad. Buenos Aires: Editorial CICCUS
- De Certeau, M. (1996) La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Diker, G. (2008): Y el debate continúa... ¿Por qué hablar de transmisión? En La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción,

Frigerio, G. y Diker G., (Comps.) Buenos Aires: Noveduc - CEM.

Feldfeber, M. y Gluz N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencia los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". Disp. en <http://www.cedes.unicamp.br>

Fernández, A. M. (2007) Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Fernández, L. (2008). El análisis de la institución de la educación a través de sus organizaciones. En Acevedo, M. y C. Díaz (Comps.). "Teorías y Técnicas en Psicología Clínica. 20 Miradas institucionales. Foncyt. UNSL y Asoc. Gerard Mendel.

Filmus, D. (2017) Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo. Buenos Aires: Editorial Octubre.

Frigerio G. y Korinfeld D. (Coords) (2021). Cosas dichas y des-dichas. (A propósito de los oficios del lazo). Buenos Aires: Editorial Seisdedos

Garay, L. (2015). Así, ¿Quién quiere estar incluido? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina. Córdoba: Comunicarte.

Greco, M.B. (2020). Los gestos de lo político en educación y en las intervenciones psi en la escuela. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (Coords). Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO

Greco M.B., Pérez A., Toscano A. (2008) Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares. En Baquero, R.; Pérez, V.; y Toscano A. (Comp) (2008) Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar. Rosario: Homo Sapiens.

Gordillo (2010). Piquetes y cacerolas...El "argentinazo de 2001. Buenos Aires: Sudamericana.

Jelin, E. y otros (2011). Por los derechos. Mujeres y hombres en la acción colectiva. Buenos Aires: Ed. Nueva Trilce

Maldonado, M. y Servetto, S. (Coords.) (2021) Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos. CLACSO-UNC

Míguez, D. (2009) Prólogo. En Noel, G. La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica. Buenos Aires: UNSAM Edita.

Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.) (2015). Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas. Buenos Aires: Colección Periferia. La Crujía Ediciones.

Nicastro, S. (2017). Trabajar en la Escuela. Análisis de prácticas y experiencias de formación., Rosario: Ediciones Homosapiens

Paulín, H. y Tomasini, M. (2015) Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja. Córdoba: Editorial Brujas.

Redondo, P. (2020). Bordando vuelos: infancias, familias y escuelas populares en el territorio de la desigualdad. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (Coords). Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

Redondo, P. (2019). La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Rockwell, E. (2018). Vivir entre escuelas: Relatos y presencias. Colección Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño. Buenos Aires: CLACSO

Schvarstein, L. (1998) Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas. Buenos Aires: Paidós

Svampa, M. (2009). Cambio de época. Movimientos sociales y poder político. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Referencia de obra musical

Surikata Ki, (2025). "Sensibilidad e imaginación". Obra presentada en vivo en Centro Cultural Comunitario "La Piojera". Córdoba, 20 de noviembre de 2024. <https://www.instagram.com/reel/DCmNDJTxqSJ/?igsh=bHAzNTk0eTFvbzdp> Córdoba: Disco en proceso de edición digital.