

Experiencias estudiantiles en contextos de crisis. El caso de la intervención ministerial en un instituto de formación docente de Ushuaia

Students' experiences in crisis contexts. The case of the intervention of the Ministry of Education in a teacher's training institute in Ushuaia.

Paola N. Vega¹

Instituto de Educación y Conocimiento/Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Instituto Provincial de Enseñanza Superior Florentino Ameghino.

Resumen

Este trabajo presenta avances en el análisis de las experiencias estudiantiles de alumnos de segundo y tercer año del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Provincial de Educación Superior “Florentino Ameghino” de la ciudad de Ushuaia, provincia de Tierra del Fuego, Argentina, en un contexto de crisis institucional, como consecuencia de la intervención ministerial en el año 2018. La investigación se enmarca en una metodología cualitativa desde un enfoque etnográfico. Del análisis se desprende que la alteración en las prácticas y condiciones institucionales exigió a los estudiantes un esfuerzo para darle continuidad a sus recorridos académicos, lo que generó altos niveles de estrés y agotamiento. Se concluye que la participación estudiantil y el desarrollo de estrategias de resistencia favorecieron el sostenimiento y la continuidad de las trayectorias formativas.

Palabras clave: Experiencias - Institución - Intervención - Crisis - Trayectorias formativas

Abstract

This work presents some progress in the analysis of second and third year student experiences of a Primary Education Teacher Training Programme of a higher education institute in Ushuaia, province of Tierra del Fuego, Argentina, during an institutional crisis context. The investigation is framed in a qualitative methodology from an ethnographic approach. This analysis reveals that the clear alterations in the practices and institutional conditions required students to struggle in order to continue their academic journeys. This effort developed a high stress level and exhaustiveness. It is concluded that the student participation and development of resistance strategies favored the sustainment and continuity of formative trajectories.

¹pnvega@untfd.edu.ar / p.vega@ipesfa-ushuaia.edu.ar

Keywords: Experiences - Institution - Intervention - Crisis - Formative trajectories.

Introducción

Este artículo resulta del proyecto de investigación titulado Las trayectorias formativas: experiencias de los² estudiantes en un contexto de crisis que se llevó adelante durante los años 2018 -2020 para el Trabajo Final de la Licenciatura en Gestión Educativa³.

En el marco de una crisis económica y política, inducida por un proceso de restauración neoliberal⁴ implementado por aquellos que encabezaron el gobierno de la Argentina entre los años 2015-2019, se observó un fuerte descenso de la inversión en el área educativa en todo el país (UNIPE, 2019, p. 4). En efecto, se ampliaron las desigualdades económicas y sociales, convirtiendo derechos en servicios como, por ejemplo, el derecho a la educación. Ante este panorama, nos resulta interesante rescatar las puntualizaciones de quienes, frente a lo que se observaba en el país en aquel momento, sostienen: “no hay inversión en protección, sino cálculos de gastos y utilidades. El Estado debe ganar, no redistribuir” (Brener, Galli, y Martínez, 2019, p. 45). Lo cierto es que, en este contexto la educación fue considerada como una variable más de ajuste, que puso en jaque la concepción del proyecto educativo como proyecto público.

En relación con lo expuesto consideramos necesario pensar en la formación docente y en cómo resultó afectada. En Argentina, por mandato de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206/2006 y la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE N° 30/2007) se establecieron como funciones de los Institutos de Formación Docente (IFD) la formación inicial, la formación permanente, la investigación educativa y el apoyo pedagógico a las escuelas. Por su parte, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOd) en el año 2007, le dio al sistema una estructura propia de fortalecimiento de las instituciones formadoras en acuerdo con las jurisdicciones y se impulsaron numerosas acciones que jerarquizaron y revalorizaron la formación docente mediante la extensión a cuatro años de la formación inicial que restituyó el lugar de lo pedagógico en la formación; a la vez que trazó una perspectiva renovada sobre la enseñanza y la ampliación de la agenda con la inclusión de una pedagogía de la memoria, de las pedagogías latinoamericanas y de las cuestiones de género y diversidad, entre otros (Birgin, 2016).

Sin embargo, tras la llegada al gobierno de “Cambiemos” presidido por Mauricio Macri

²En adelante, se usará solamente el masculino por cuestiones de comodidad en la lectura del texto, pero sin dejar de reconocer y fomentar la perspectiva de género.

³Universidad Nacional Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur. Instituto de Educación y Conocimiento.

⁴Durante las dos primeras décadas del Siglo XXI, distintos países de la región atravesaron procesos políticos identificados como populismos (Lauclau, 2005; Vilas, 2004; y otros). De manera contrastante, en los últimos años, diversos hechos políticos dan cuenta de procesos de restauración neoliberal, entre los que se destacan: el golpe de Estado en Honduras con la destitución de Zelaya (2009); la crisis político-institucional en Paraguay con la destitución de Lugo (2012); el proceso impulsado en Brasil que comenzó con la destitución de Rousseff (2016) hasta la llegada de Bolsonaro a la presidencia (2019), a través de un viciado proceso eleccionario; y las elecciones democráticas de Argentina en 2015, que posibilitaron la asunción de Macri a la presidencia. Estos procesos han sido acompañados por el impulso de una serie de políticas públicas neoliberales.

estas acciones se vieron afectadas a partir de un proyecto que se apoyó en un relato en base a valores como el mérito, la aspiración, el sacrificio, la competitividad y el éxito (Canelo, 2019), que junto con la promesa de la “revolución educativa”, garantizarían la igualdad de oportunidades (UNIPE, 2019). No obstante, la precarización de las condiciones de enseñanza y la erosión de los derechos laborales de los docentes afianzaron un escenario de conflicto en todo el territorio nacional.

En este contexto, y en la misma línea ideológica y de acción, durante el período que comprende los años 2016-2019, el gobierno que administraba la provincia de Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur, introdujo una serie de cambios tendientes a lograr “reordenamientos” en el uso de los recursos provinciales. Sus políticas estuvieron orientadas por un discurso sobre la eficiencia y la gestión de los fondos públicos que, en el ámbito educativo, se tradujo en restricciones y recortes presupuestarios, desmantelamiento de programas educativos, culturales y de equipos técnicos, precarización laboral, congelamiento de salarios, incumplimiento de las convocatorias a paritarias, entre tantas otras. Por ejemplo, se cancelaron proyectos de acompañamiento a las trayectorias educativas y se cerraron cursos en las escuelas secundarias, lo que impuso dificultades específicas en el recorrido de los estudiantes (Marín, 2018)

Bajo la proclamación del slogan de campaña “un estado reparador” (Farías, 2016) comienza a gestarse un panorama en materia educativa que, desde una mirada neoliberal, descalifica el saber profesional docente, al tiempo que promueve una concepción reduccionista de la labor educativa. En este marco, se espera que el docente se limite a transmitir conocimiento, sin ejercer la función política que como plantea Freire (1970), “constituye un componente intrínseco de todo acto educativo”.

En tales circunstancias, el 26 de marzo de 2018 el gobierno provincial - a través del Ministerio de Educación – intervino el gobierno institucional del Instituto Provincial de Educación Superior “Florentino Ameghino” (de ahora en adelante IPES FA) de la ciudad de Ushuaia, mediante la Resolución M.E.D. N°677/18⁵.

Desde su creación en 1988, el IPES FA había consolidado su funcionamiento basado en una estructura de gobierno democrática y horizontal, llevando adelante propuestas tales como las Jornadas de Literatura e Historia Cultural, el proyecto de Prácticas Educativas Socio- comunitarias, o los programas de lenguajes artísticos, de historia oral, de género y diversidades, entre otros.⁶

Sin embargo, a partir de la intervención ministerial, el equipo de gestión y administra-

⁵Res. MED N°677/18 expone: “Instruir sumario administrativo con el objeto de precisar todas las circunstancias y reunir elementos de prueba tendientes a esclarecer la comisión de irregularidades y proponer sanciones si correspondieren (...) con relación a “la presunta irregularidad referida a la continuidad de la designación de docentes en horas cátedras cuatrimestrales, habiendo finalizado el cuatrimestre correspondiente a su designación (...) “la presunta irregularidad vinculadas a las denominadas ‘horas institucionales’ que se estarían asignando en forma directa sin acto administrativo que las avale (...) y “al presunto incumplimiento de ajustar la carga horaria de diferentes docentes del IPES a las disposiciones de la Ley provincial 761 (...)” entre otras causales.

⁶Instituto Provincial de Enseñanza Superior “Florentino Ameghino” <https://ipesfa-ushuaia.edu.ar/organizacion-institucional/>

ción del IPES FA fue apartado de sus funciones administrativas, limitando sus ocupaciones en todo lo concerniente con lo pedagógico, curricular y organizacional.

Interesa destacar que, la intervención ministerial provocó la modificación de prácticas instituidas en el IPES FA lo que desató una crisis. En términos de Kaes (1985), entendemos que “una crisis es un cambio brusco y decisivo en el curso de un proceso” (p. 25) y nos indica que estamos ante una ruptura repentina. Por su parte, la autora Fernández (2008) señala que “las crisis se desencadenan cuando los hechos impactan en los componentes clave de la cultura de la organización y se ve amenazada la fusión organización – institución” (p. 89). En efecto, la crisis sometió a los estudiantes a vivencias tales como: la precarización de la vida estudiantil, el debilitamiento de las redes de contención institucional que agravan las condiciones de vulnerabilidad, especialmente entre quienes provienen de sectores históricamente postergados.

En este sentido, resulta pertinente el concepto de experiencia que es aquello que irrumppe y se constituye en acontecimientos situados históricamente, localizados en determinados tiempos, espacios y entramados relationales, es decir, en lo vivido (Contreras, 2010). Esta perspectiva permite comprender que las trayectorias formativas no son recorridos lineales ni preeterminados, sino procesos dinámicos que se construyen en contextos particulares, atravesados por condiciones sociales, institucionales y subjetivas.

Reconociendo también los estudios de Carli (2012), este trabajo se apoya en una concepción de experiencia estudiantil entendida como situada, que tiene un tiempo y se enmarca en una red de significados construidos por los estudiantes. En este sentido, la experiencia se configura a partir de sus recuerdos, sus formas de habitar la institución y sus modos de otorgarle sentido al tránsito por la educación superior (Carli, 2012, p. 27).

Esta perspectiva posibilita abordar las trayectorias formativas desde la cotidianeidad de los estudiantes, atendiendo a las formas en que viven, sienten y enfrentan su paso por el IPES FA, especialmente en un contexto institucional marcado por una crisis social, económica y política como la que atravesaba la provincia durante la intervención.

En diálogo con el aporte de Contreras (2010) entendemos que: “experiencia y subjetividad son dimensiones inseparables, que suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad” (p. 25). Esta comprensión enriquece la noción de trayectoria formativa, posibilitando pensarla como un proceso complejo, relacional y situado, en el que se inscriben múltiples sentidos, temporalidades y decisiones que los estudiantes construyen desde sus condiciones de vida.

El artículo se estructura en tres apartados. En el primero, se analiza la percepción que tienen los estudiantes sobre el IPES FA después del desconcierto suscitado durante las primeras semanas de la intervención ministerial, de la crisis ocasionada y de la alteración de determinadas prácticas y condiciones institucionales que los expuso a nuevas experiencias, sentidos y representaciones sobre la institución.

En el segundo, se aborda la afectación subjetiva de los estudiantes a causa de la situación que fue vivenciada, considerando tanto el aspecto académico como los aspectos personales y

sociales.

Finalmente, en el tercero se analiza cómo la participación estudiantil contribuyó a generar espacios que se consolidaron como estrategias de resistencia que favorecieron la continuidad de las trayectorias formativas.

El análisis de las entrevistas permitió identificar que el diálogo sostenido entre los actores involucrados desempeñó un papel central para comprender la situación viva. Las voces de los estudiantes dejaron entrever la relevancia de los intercambios en un contexto signado por la alteración de prácticas preexistentes, lo que posibilitó visibilizar percepciones, tensiones y resignificaciones en torno a la experiencia.

A partir de lo acontecido durante la intervención ministerial y su consecuente crisis nos preguntamos sobre las experiencias estudiantiles, pero no en cualquier escenario, sino reconociendo la complejidad que le imprime el entramado específico en el que los estudiantes las desarrollan. En este marco, el objetivo de este trabajo es analizar las experiencias de los estudiantes de segundo y tercer año del Profesorado de Educación Primaria (PEP) del IPES FA, en un contexto de crisis institucional.

La estrategia teórico-metodológica: algunos apuntes

Para responder a la pregunta de investigación, el trabajo se inscribe en un estudio de tipo cualitativo, descriptivo y exploratorio. En el marco del proyecto de la investigación se asume una perspectiva etnográfica (Rockwell, 1986). Este enfoque plantea una diversidad de recursos técnicos y analíticos propios de la etnografía: permanencia prolongada en el contexto de la investigación, la producción de un documento descriptivo sobre la realidad social no documentada, acompañado de un trabajo reflexivo, teórico capaz de “transformar y precisar la concepción desde la cual se mira la realidad” (p.5)⁷. Esta perspectiva, posibilita observar, registrar, analizar y pensar acerca de “lo que realmente ocurre, y les sucede a los estudiantes en el interior de las instituciones”, es decir, “implicarse” con sus experiencias en la cotidianidad escolar (Rockwell, 2009).

El estudio se orientó a comprender los fenómenos en la complejidad de los contextos en los que acontecieron, “en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan” (Becker, 1986, como se citó en Denzin y Lincoln, 2011).

En cuanto al trabajo de campo, se optó por la entrevista en profundidad como instrumento adecuado para aprehender e interpretar la realidad desde la perspectiva de los estudiantes (Guber, 2001). Su preparación se centró en preguntas tendientes a explorar las experiencias estudiantiles en el contexto de crisis previamente mencionado.

Se entrevistó a siete estudiantes que cursaron segundo y tercer año del Profesorado de

⁷ La idea de etnografía refiere aquí un enfoque o perspectiva que “empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas ni de uno de otro”, tal como ha explicado Rockwell (1985, pp.13).

Educación Primaria en el IPES FA; carrera que nos interesó indagar por ser una de las que posee mayor antigüedad en la institución y mayor número de estudiantes. En la carrera predomina el género femenino, lo que explica que la mayoría de las entrevistadas eran mujeres.

El criterio de selección de los participantes se realizó considerando su voluntad de colaborar y la factibilidad de concretar los encuentros. Asimismo, se consideró la diversidad de experiencias que atravesaron los estudiantes, así como sus trayectorias formativas -antes y durante el periodo de la intervención.

La decisión metodológica se apoyó en el vínculo educativo (Tizio, 2005) y en la participación y presencia⁸ durante los dos años en que se desarrolló el proyecto. Estas posiciones favorecieron el acceso al campo, el acercamiento al contexto específico de la observación y la interacción con los informantes. El rol institucional ejercido durante el proceso de investigación favoreció la inmersión en la institución, posibilitó construir relaciones de confianza con los estudiantes y habilitar vínculos para la realización de entrevistas y observaciones.

El instrumento diseñado para la indagación permitió comprender las diversas significaciones construidas durante ese período. En el desarrollo de las entrevistas, se intentó establecer modificaciones de la clásica posición entrevistador/entrevistado, procurando la implicación en una situación de diálogo en construcción. Esta intencionalidad, requirió la realización de varios encuentros con el objetivo de generar un clima de confianza que permitiese desanudar preconceptos y superar expresiones estereotipadas, promoviendo así una conversación más genuina y fluida (Taylor y Bogdan, 1987; Ruiz Olabuénaga, 2007) Esta forma de acercarse a los informantes, ayuda al investigado a posicionarse en un rol que permita a los sujetos un nivel de comodidad como para dialogar libremente sobre los temas de su interés y luego, paulatinamente, ir adentrándose en los objetivos de la entrevista. Por su parte, Ruiz Olabuénaga (2007) sostiene que la entrevista puede asumir diferentes modalidades. Puede ser una entrevista individual o una entrevista en grupo, se puede realizar por correspondencia, por teléfono y utilizando las redes de comunicación existentes (correo electrónico, chat, video llamadas, llamadas por computadoras, etc.) y en todos los casos (con mayor o menor duración) puede tratarse de entrevistas estructuradas y no estructuradas:

[...] aspira a relacionarse con el entrevistado de manera tal que las respuestas, le permitan al investigador comprender significados, sentidos, emociones, sensaciones, a través de promover con las preguntas un diálogo donde las respuestas sean más abiertas y espontáneas para poner en juego las emociones y las interpretaciones que los sujetos tienen de ellos mismos (Ruiz Olabuénaga, 2007).

En algunos casos, se realizó una segunda entrevista, para aclarar y profundizar sobre ciertos contenidos emergentes del primer encuentro, lo que llevó a reajustar el cronograma previsto para el proyecto.

La estrategia de análisis consistió en transcribir lo verbalizado en las entrevistas, cu-

⁸Participación y presencia, alude a que durante la intervención me desempeñaba como docente de la institución y Tutora Psicopedagógica del Departamento de Orientación al Estudiante (DOE) lo que posibilitó el encuentro para ir tejiendo lazos con los estudiantes que accedieron a participar del proyecto.

yas transcripciones constituyeron la base principal de la información generada a lo largo de la investigación. Este procedimiento permitió plasmar lo fundamental de las entrevistas en un texto escrito que facilitó el análisis posterior. La información fue organizada y clasificada en una grilla con ejes temáticos, definidos a partir del guión de entrevistas, de los interrogantes y objetivos de la investigación. A medida que avanzó el proceso, emergieron ejes temáticos no previstos que, lejos de constituir desvíos, enriquecieron el análisis y permitieron reconfigurar la organización inicial de los datos.

Para garantizar la validez interpretativa se implementaron diversas estrategias de control: en primer lugar, la triangulación con documentos institucionales que permitieron contrastar y complementar los hallazgos, en segundo lugar, la revisión entre pares académicos, que posibilitó someter las categorías y lecturas preliminares al juicio crítico de colegas investigadores, con el propósito de confirmar la pertinencia y coherencia de las interpretaciones construidas.

Este enfoque metodológico no solo aseguró el rigor del proceso investigativo, sino que también permitió centrar la atención en la complejidad de lo acontecido a nivel institucional y en las múltiples experiencias estudiantiles, favoreciendo un diálogo entre los relatos de los estudiantes con las observaciones realizadas y la documentación institucional como modo de socializar y validar las experiencias registradas.

Del instituto como espacio posibilitador a un espacio de incertidumbre

“Desde la intervención observamos que el instituto ya no es lo que era...”

(C. S. estudiante de PEP. Abril de 2019)

Como se expresó al principio de este trabajo, se analizaron las experiencias estudiantiles acontecidas “durante y previas” a la crisis que ocasionó la intervención e identificamos que, la alteración de ciertas prácticas y condiciones institucionales, contribuyeron a que algunas experiencias estudiantiles se modificarán.

Históricamente en el IPES FA de la ciudad de Ushuaia se evidenciaban y destacaban prácticas y condiciones institucionales que favorecían las trayectorias formativas. En este sentido, durante las entrevistas, los estudiantes mencionaron algunas experiencias reconocidas como significativas, como así también características con las que describieron al instituto antes de que fuera intervenido ministerialmente, en sintonía con aquel proyecto educativo⁹ que dio origen a la formación docente en Ushuaia. A continuación, se analizan fragmentos de entrevistas que resultan significativos para dar cuenta de ello: “en el instituto aprendemos contenidos, aprendemos sobre valores y eso para mí es lo mejor que me podría haber pasado. Estoy orgullosa de estar acá” (S.C. estudiante de PEP¹⁰. Abril 2019). “Tengo la convicción de que este lugar es un espacio de encuentro, además de un espacio de formación y acompañamiento” (I.B. estudiante de PEP. Abril de 2019). “En la institución nos contienen, yo rescato eso porque la venía pasando

⁹PEI 2003-2009. IPES “Florentino Ameghino”

¹⁰P.E.P. Profesorado de Educación Primaria.

muy mal a nivel personal y económico. Para mí eso es clave, acá me sentí muy acompañada y contenida por los compañeros y los profesores” (L.M. estudiante de PEP. Abril de 2019).

En el marco de las entrevistas, los estudiantes mencionan algunas características institucionales previas a la intervención que consideraban favorables para el desarrollo de sus trayectorias formativas. En este punto, sus relatos permiten recuperar diferentes significaciones atribuidas a la institución las cuales dan cuenta del lugar simbólico y pedagógico que ésta ocupaba en sus experiencias. Así, la nombran como: “Un lugar de pertenencia e identificación” (C. S. estudiante de PEP. Abril de 2019); “Lugar de aprendizajes” (I. B. abril de 2019), “Espacio de formación” (L. M. estudiante de PEP. Abril de 2019), y “Espacio de encuentros” (C. S. estudiante de PEP. Abril de 2019). Estas significaciones destacan el valor otorgado por los estudiantes al contexto institucional como marco de sentido, contención y producción de subjetividad en sus trayectorias formativas.

Considerando los aportes de Gimeno Sacristán (2003), entendemos que la escuela puede ser concebida como una comunidad educativa en donde interactúan cotidianamente los diferentes actores y que además, ocupa un lugar central en la configuración de las experiencias subjetivas de los sujetos.

De manera más específica, el concepto de comunidad educativa remite a la idea de unidad de convivencia, es decir, a una realidad común en la que la individualidad queda trascendida por la participación colectiva y la comunicación (Martínez y Otero, 2005). Se trata de un entramado de vínculos y sentidos compartidos que configuran a la institución como lugar de pertenencia.

En relación con esta conceptualización, los testimonios recabados evidencian que una gran parte de los estudiantes manifestó sentirse “orgulloso de pertenecer” al instituto. Esta afirmación permite identificar dos dimensiones clave: por un lado, la pertenencia institucional y por otro, la identificación subjetiva con la institución. Tal como lo expresa un estudiante: “De alguna manera, sentirse parte de una institución es pertenecer” (S.C. estudiante de PEP. Mayo de 2019).

En efecto, la percepción de “pertenecer” y “ser parte” parecen jugar un papel fundamental en la afiliación del estudiantado. En tal sentido, estas cuestiones revisten una importancia central porque les permite a los estudiantes sentirse parte de una comunidad y esto favorece el involucramiento emocional e influye en las actitudes y en la satisfacción de las experiencias estudiantiles.

Del análisis surge que la valoración positiva del instituto -expresada por los estudiantes- operó como un factor significativo en la construcción de su condición estudiantil. Esta significatividad otorgada a la institución demuestra que el espacio educativo no sólo es un lugar de tránsito académico, sino también un ámbito con valor simbólico, afectivo y relacional, clave en la configuración de las trayectorias de formación docente.

Desde la perspectiva de los estudiantes caracterizan a la institución como un “espacio de confianza” y de “seguridad” que los “alojaba”. En este sentido, podría pensarse, entonces

que previo a la intervención existían prácticas y condiciones institucionales posibilitadoras para las trayectorias de los estudiantes. La institución no solo ofrecía un marco estructural, sino que habilitaba una experiencia subjetiva de reconocimiento, cuidado y pertenencia.

En consonancia con lo anterior, Derrida y Dufourmantelle (2006) sostienen que la acción institucional adquiere sentido cuando genera condiciones que hacen habitable el espacio escolar. Desde esta perspectiva, la alteración que experimentan los estudiantes ante los cambios institucionales no es menor, ya que incide en su forma de estar, sentir y actuar en la institución.

Lo descrito hasta aquí evidencia que durante el período de la intervención, los estudiantes enfrentaron un nuevo entramado de prácticas y condiciones institucionales que los llevaron a abandonar sus antiguas referencias. En este recorrido, muchos manifestaron sentirse “desorientados”. Tal como plantea Negrini (2010), “cuando los estudiantes sienten que no pertenecen a la institución, se retraen de las actividades escolares de forma significativa y se van desvinculando” (p. 64-65). Esta idea permite comprender que los cambios abruptos en el entramado institucional impactan negativamente en el vínculo subjetivo con la institución educativa, debilitando procesos de identificación y afiliación.

El nuevo contexto es vivenciado con asombro por los estudiantes, dado el creciente grado de complejidad que sobrevino al momento de darle continuidad a sus prácticas cotidianas. Este suceso produjo momentos de commoción que transformó las experiencias estudiantiles y dio la oportunidad de analizarlas entretejidas en el antes y el después de la intervención institucional, en términos de lo que Kaes (1985) llamaría “la crisis como ruptura”.

Los entrevistados hicieron foco particularmente en las transformaciones que se produjeron en las prácticas y condiciones institucionales ligadas a la “desorganización” general de la institución, la “precarización” y las fallas en la “comunicación interna”. Algunas de las nuevas condiciones institucionales señaladas por los entrevistados fueron:

- “La ausencia de tribunales evaluadores, para las mesas de exámenes extraordinarias” (S.C. estudiante de PEP. Abril de 2019).
- “La falta de docentes para cubrir las vacancias de unidades curriculares impidiendo la continuidad de las trayectorias formativas” (I.B. estudiante de PEP. Abril de 2019).
- “La discontinuidad de los espacios de tutorías” (D.C. estudiante de PEP. Abril 2019).

El escenario de crisis institucional derivado de la intervención ministerial, demuestra una serie de transformaciones que afectaron directamente la continuidad de las trayectorias formativas de los estudiantes de segundo y tercer año de PEP. Estas condiciones generaron obstáculos que se tradujeron en la interrupción de rutinas y en una debilitación de los vínculos institucionales, afectando los procesos de afiliación estudiantil.

Entendemos por afiliación, siguiendo a Coulón (1995), como un proceso de aprendizaje práctico que permite a los estudiantes acceder a mecanismos de objetivación de la vida académica, identificar las reglas y enfrentarse a las dificultades institucionales e intelectuales que se les presentan en sus recorridos.

En efecto, la afiliación estudiantil emerge como un componente fundamental para la construcción de las trayectorias formativas, en tanto permite el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarios para inscribirse en una institución.

Desde este marco, resulta preciso recuperar las diversas condiciones que el IPES FA ponía a disposición durante el contexto de crisis, para que los estudiantes pudieran transitar el complejo proceso de afiliarse. A continuación, se expone el siguiente fragmento de entrevista: “Estamos pasando un momento difícil en el instituto y se dificulta mucho seguir, no sé si voy a rendir los exámenes. Hago lo posible para cursar y aprobar algunas materias, tengo compañeros que ayudan” (C. S. estudiante de PEP. Abril de 2019).

En las palabras de la estudiante se evidencia una experiencia marcada por la tensión entre su trayectoria de formación y las condiciones institucionales que impuso la intervención. Específicamente, algunos cursantes debieron enfrentarse a otras prácticas y regulaciones institucionales de aquella anterior institución posibilitadora.

Entendemos según Fernández (2008):

“Que la palabra “institución” alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas –formalizadas en el caso de las leyes– con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos” (p. 4).

En este punto, una institución posibilitadora es aquella que desde un marco regulador otorga protección y hace posible el desarrollo del sentido de pertenencia, la continuidad y los aprendizajes de los sujetos. En los testimonios de los estudiantes, una institución posibilitadora es: “la que favorece el logro de aprendizajes significativos y la participación de todos” (S.C. estudiante de PEP. Abril de 2019) “brindan acompañamiento sobre contenidos y problemas específicos” (I.B. estudiante de PEP. Abril de 2019). “Sostienen afectivamente” (D.C. estudiante de PEP. Abril de 2019).

En estas expresiones se observa que los estudiantes adjudican reconocimiento y significatividad a las condiciones institucionales y a las prácticas que favorecen los aprendizajes, el desempeño académico y las experiencias de orden afectivo.

Por lo tanto, las experiencias estudiantiles previas a la intervención se diferencian de aquellas vividas durante la misma, debido a la irrupción de nuevas disposiciones institucionales que modificaron las dinámicas de la vida institucional. En este sentido, la alteración de prácticas y condiciones implementadas por los actores responsables de la intervención ministerial generó efectos negativos en quienes participaron del proceso, vulnerando derechos estudiantiles y ubicándolos en una posición desfavorable.

En estas condiciones, algunos estudiantes manifestaron dificultades para ajustarse a las modalidades propuestas en el nuevo marco pedagógico. Uno de los aspectos más destacados fue la percepción de una desorganización en los tiempos asignados para la constitución de los tribunales evaluadores, lo cual fue reiterado por la mayoría de los entrevistados. En este contexto, la experiencia estudiantil se describe como una instancia exigente, caracterizada por una sobrecarga que afectó su desempeño académico y generó diversas situaciones de índole

emocional tales como estrés, ansiedad y desmotivación.

Asimismo, algunos estudiantes entrevistados expresaron haber transitado por una experiencia: “desorientadora, inesperada e incierta” (S.C. estudiante de PEP. Abril de 2019) lo que en algunos casos derivó en la interrupción temporal del cursado del cuatrimestre “mientras las cosas mejoran” (I.B. estudiante de PEP. Abril de 2019).

Los testimonios recopilados dan cuenta de conflictos e inestabilidad que impactó emocionalmente en los estudiantes, generando sentimientos de inseguridad, desorientación y malestar. Estas situaciones derivaron, en algunos casos, en la pérdida de continuidad de sus recorridos formativos. En este sentido, algunas voces de los estudiantes señalaron: “No me sentía cómoda cursando, me costaba y me generaba mucha impotencia” (C.S. estudiante de PEP. Mayo de 2019). “Es muy injusto, por el momento preferí dejar en suspenso la cursada” (I.B. estudiante de PEP. Mayo de 2019). “No sé, si voy a cursar, este es un año muy complicado y no me está yendo muy bien” (S. C. estudiante de PEP. Mayo de 2019).

Del análisis de las entrevistas se desprende que las vivencias en el entorno educativo resultaron significativamente alteradas a partir de la intervención ministerial en la institución, lo que impactó negativamente en los desempeños académicos de los estudiantes.

Al respecto, los estudiantes identificaron transformaciones en las condiciones institucionales y en las prácticas: “Preocupa que no tengamos docentes, antes vos encontrabas al profe de una cuatrimestral todo el año, en cambio ahora, eso no pasa. Es difícil avanzar con tanto desorden” (C.S. estudiante de PEP. Mayo de 2019). “Es frustrante, desde la intervención el instituto ya no es lo que era, hay que atravesar obstáculos todo el tiempo, sin docentes, sin mesas de exámenes. Hay mucha desorganización” (C.S. estudiante de PEP. Mayo de 2019). “¡Es un desastre! Al Ministerio le importa muy poco que no tengamos docentes. Esto genera impotencia y malestar porque atentan contra nuestro derecho a la educación básicamente” (I. B. estudiante de PEP. Mayo de 2019).

En las entrevistas se exponen las condiciones estructurales que impactaron en las trayectorias formativas de los cursantes y que trazaron las distintas oportunidades. En un contexto de profundización de la desigualdad, algunos estudiantes estarían en riesgo de desvincularse de las nuevas prácticas institucionales impuestas.

En relación con lo expuesto, los entrevistados manifestaron: “Este año, sin profes y sin mesas de exámenes, se hizo muy difícil seguir sosteniendo. Además de la angustia e incertidumbre que nos generó la intervención” (S.C. estudiante de PEP. Mayo, 2019). “Es la primera vez que me niegan el derecho de rendir un examen extraordinario, por eso tuve que optar por dejar dos materias para el próximo año” (C.D. estudiante de PEP. Mayo de 2019). “Me afectó la imposibilidad de acceso a las mesas extraordinarias, cuesta entender estas nuevas reglas que nos impuso la intervención, así se pierde el interés por seguir” (I.B. estudiante de PEP Abril de 2019).

Estos relatos exponen la percepción de un cambio institucional significativo y reafirman una institución “diferente” a la vivida como posibilitadora, orientada al favorecimiento de las

trayectorias formativas y tendiente a promover la afiliación institucional. En los testimonios, las nuevas prácticas y condiciones institucionales son atribuidas a factores externos, y son vividas como una condición externa difícil de modificar, a las que le atribuyen un carácter adverso.

En este sentido, Pierella (2015) plantea que es preciso observar de manera especial las condiciones institucionales que configuran los escenarios en los cuales alojamos a los estudiantes. Las palabras de la autora son pertinentes al momento de pensar las condiciones, orientaciones y oportunidades que se les brindan a los cursantes durante la carrera para que puedan continuar.

De las entrevistas se desprende: “nos dijeron que la profesora estaba dada de baja y que, tenía que esperar hasta el próximo cuatrimestre para rendir el examen final, eso me ocasionó angustia, porque no pude sostener la regularidad” (S.C. estudiante de PEP. Mayo 2019).

Respecto a lo anterior, en la coyuntura los estudiantes vivieron una desprotección que les provocó “impotencia, inconformidad y sentimientos de injusticia” que se profundizaron en un estado de malestar estudiantil. Al respecto algunos estudiantes expresaban “estar viviendo en un tiempo caótico” (S.C. estudiante de PEP. Mayo de 2019) y que en este contexto “no sabían qué hacer” (D.C. estudiante de PEP. Mayo de 2019).

Efectivamente, este evento se constituyó en un hecho traumático que desencadenó una vivencia de crisis y puede entenderse como una “experiencia de ruptura”. Según Kaes (1985), la experiencia de ruptura inter e intrasubjetiva nos revela que: “un estado de unión y de continuidad acaba de desaparecer, que una relación ha sufrido un corte, que una unión ha cesado” (p.25). Esta experiencia cuestionó a los estudiantes en sus significaciones, sus identificaciones, sus proyectos y en la confiabilidad de sus lazos con otros. Estos hallazgos resultan relevantes para comprender el impacto al estudiantado en este tiempo de crisis, donde la forma en que los estudiantes vivencian estas rupturas puede tener un impacto significativo en su bienestar emocional y académico.

La afectación subjetiva, una trama compleja

“Fue muy difícil avanzar durante este tiempo en la carrera. No entendía bien qué nos estaba sucediendo” (C.S. estudiante de PEP. Mayo de 2019)

Del análisis de los testimonios surge con claridad que los estudiantes atravesaron situaciones de elevada exigencia emocional, asociadas a la incertidumbre institucional y a la transformación de prácticas académicas cotidianas. Dichas experiencias se tradujeron en sentimientos de desconcierto, agotamiento y desmotivación, acompañados de la percepción de un desgaste sostenido. Tal como lo expresaron algunos entrevistados: “vivimos situaciones estresantes debido a los cambios” (D.C., estudiante de PEP. Mayo 2019); “En una clase tuve que retirarme porque me dormía... en ese tiempo estaba cursando por la mañana, materias del tronco común y cursaba también por la noche, estaba agotado” (I.B., estudiante de PEP. Mayo de 2019).

Estos relatos evidencian que la intensificación de las demandas, la falta de organización

y las exigencias superpuestas incidieron de manera directa en el rendimiento académico y en la disposición subjetiva de los estudiantes hacia el estudio.

Trabajos especializados ayudan a comprender la complejidad de este fenómeno. En contextos de alta exigencia, los estudiantes suelen enfrentar factores estresantes que afectan tanto el aprendizaje como el bienestar personal. Paoloni (2014) advierte que el cansancio y los estados de ánimo -agradables o penosos, positivos o negativos- inciden en la motivación académica y el desempeño, y en la construcción de sentido de la experiencia estudiantil.

Asimismo, Korinfeld, (2020) sostiene que las crisis, cuando no logran ser significadas, generan efectos psíquicos asociados al desamparo simbólico y a la percepción de indefensión. En diálogo con estos aportes, los hallazgos de la investigación muestran que los cambios institucionales abruptos provocaron una afectación subjetiva que impactó no solo en el desempeño académico, sino también en la estabilidad emocional y en las posibilidades de los estudiantes de sostener sus trayectorias educativas en condiciones de mayor equidad.

En los relatos de las entrevistas, los estudiantes describen estados emocionales que afectaron negativamente los aprendizajes y el desempeño académico. Se mencionan sentimientos de angustia, enojo, estrés y desmotivación, vinculados a un clima institucional percibido como inestable y desorganizado: “Da pena ver al instituto todo desarmado, te desmotiva” (I.B. estudiante de PEP. Mayo de 2019). “Hay un clima raro, diferente a como era antes de todo esto y genera un malestar” (D.C estudiante de PEP. Mayo de 2019).

Otro elemento recurrente fue la dificultad de cursar espacios curriculares en condiciones regulares. La falta de docentes asignados o la postergación de materias se vivió como un obstáculo en sus trayectorias, generando crisis personales y malestar: “Tenía que anotarme a una materia que se me vencía, y no había docente. Esto me causó una crisis, estrés y nervios” (D.C. estudiante de PEP. Abril de 2019).

De este modo, las entrevistas evidencian que la intervención ministerial generó en los estudiantes de segundo y tercer año de PEP un sentimiento de “quedar por fuera”, producto de la discontinuidad y la desorganización de los recorridos formativos. Como consecuencia, los estudiantes debieron tomar decisiones forzadas sobre sus trayectorias formativas, tales como reorganizar turnos, reducir cursadas o priorizar con quienes estudiar: “Este cuatrimestre viene siendo demoledor, estoy agotada mentalmente y casi no puedo estudiar, pero tuve que decidir entre acomodarme a los horarios y ver con quienes juntarme a estudiar” (S.C. estudiante de PEP. Mayo de 2019).

En el marco de este proceso de crisis, se observa que los cambios en las prácticas institucionales impactaron en los organizadores de la experiencia escolar-tiempos, espacios, docentes y acompañamiento-, debilitando la continuidad y la previsibilidad necesarias para sostener aprendizajes.

Como se evidencia en las entrevistas, la toma de decisiones respecto de los recorridos académicos se constituyó en un emergente que impactó emocionalmente en los estudiantes. Algunos expresaron sentimientos de desorientación y la necesidad de tomar decisiones de forma

abrupta: “Había que tomar decisiones de forma repentina” (D.C. estudiante de PEP. Mayo de 2019). No obstante, la mayoría manifestó su intención de continuar estudiando, aun frente a las dificultades derivadas de las nuevas prácticas institucionales, experiencias que los propios entrevistados describieron como atravesadas por “angustia y frustración”.

Además de estas tensiones, surgieron dificultades asociadas a la gestión del tiempo y a la compatibilización de las demandas académicas con la vida personal. En este sentido, Alava (1999) sostiene que la capacidad de administrar los estudios constituye una competencia clave en la educación superior, ya que implica la toma de decisiones, la autogestión y la organización del tiempo libre. Los testimonios de los estudiantes evidencian la centralidad de este factor: “En este lío yo casi no cuento con tiempo para estudiar y compartir con los amigos” (S.C. estudiante de PEP. Junio de 2019).

La sobrecarga de responsabilidades también generó renuncias significativas en el plano personal y familiar, como lo expresó una estudiante: “Dejo a mi hija al cuidado de una niñera más horas de la que me gustaría, pero tomé la decisión para poder salir adelante en un futuro” (S.C. estudiante de PEP. Mayo 2019). Estos relatos evidencian cómo la reorganización de tiempos y prioridades impactó no solo en el rendimiento académico, sino también en la dimensión subjetiva y relacional de la experiencia estudiantil.

En este marco, la dimensión subjetiva de la experiencia estudiantil estuvo atravesada por la idea de acompañamiento. El contexto de cambios compulsivos y de trayectorias interrumpidas configuró un escenario complejo: mientras algunos valoraron positivamente el rol del instituto formador: “En la institución siempre se apostó al aprendizaje, al acompañamiento, a seguir creciendo” (C.S. estudiante de PEP. Mayo de 2019)- otros señalaron la falta de respuestas y la sensación de desorientación: “Estoy cursando segundo año y siento que cambiaron las reglas, lo cual es muy difícil para mí, me desorienté, necesité consultas con los profesores y reorganizar la vida familiar. En la administración, los intervenientes no respondían” (S.C. estudiante de PEP. Mayo de 2019).

Desde la perspectiva de Nicastro y Greco (2009), acompañar es tender puentes y mediar entre condiciones reales y posibilidades de acción, habilitando un hacer “a medida” pensado colectivamente. Sin embargo, los testimonios analizados evidencian la ausencia de dispositivos sistemáticos de acompañamiento, lo cual incrementó el sentimiento de precariedad y desorganización. Entonces, ¿qué fue lo que posibilitó el sostenimiento y la continuidad de las trayectorias formativas en medio del caos, la falta de referencias, y el desorden institucional? Seguidamente abordaremos uno de los aspectos más novedosos de este trabajo: el rol de la participación estudiantil durante el período de la intervención.

Experiencias y participación estudiantil: “vamos a luchar cada día para resistir”

[...] “en medio de una entrevista se comienzan a escuchar algunas voces y movimientos en los pasillos cercanos a la oficina del DOE (Departamento de Orientación Estudiantil). La estudiante me pide salir, “es hora del reclamo” me dice, ambas salimos de la oficina y nos

dirigimos hacia donde estaban los otros. Una estudiante avanza y recorre los pasillos con un megáfono en la mano y convoca: “¡vamos estudiantes hay que poner un poco más de aguante, estamos todos juntos nuevamente! La mayoría de los estudiantes y docentes en el turno, salen de sus clases y se suman a la convocatoria. Otros no. Varios estudiantes y docentes se reúnen y deciden ir hasta donde funciona la administración para manifestarse. Golpean las manos y entonan canciones en contra de la intervención. Es hora de los ruidazos¹¹. [...] Registro de campo N°1 (18 de abril de 2018).

Cómo desarrollamos ampliamente en el apartado anterior, la crisis institucional generó alteraciones significativas en la vida de los estudiantes y se constituyó en el punto de partida de una serie de cambios en la cotidianeidad, vividos con preocupación y asombro. Según lo expresaron los entrevistados: “[los funcionarios del Ministerio”] vinieron a desestabilizarnos así de un día para el otro, es preocupante” (D.C. estudiante de PEP. Mayo de 2019); y que cuando “dijeron que en el instituto había irregularidades, esto nos sorprendió a todos” (S.C. estudiante de PEP. Mayo de 2019).

De acuerdo con los testimonios de los estudiantes, esta situación inédita y los cambios en las prácticas y condiciones institucionales provocaron sentimientos de pena, inseguridad e incertidumbre. Así lo expresa: “da pena ver cómo destruyen lo que hace años se viene construyendo” (C.S. estudiante de PEP. Mayo de 2019). Otros manifestaron sensaciones de vulnerabilidad frente al futuro: “me siento inseguro pensando que en cualquier momento suceden cosas” (I.B. estudiante de PEP. Mayo de 2019); “nos genera incertidumbre, no sabemos qué va a suceder de ahora en más” (D.C. estudiante de PEP. Mayo de 2019).

No obstante, a pesar de esos sentimientos de afectación subjetiva mencionados, algunos testimonios reflejan que, durante la crisis institucional, surgieron también actitudes de: “mayor compromiso” e “involucramiento” tanto con la institución como con la situación que atravesaban.

En este sentido, diversos testimonios dan cuenta de acciones y posicionamientos que evidencian un rol activo frente a los acontecimientos. Por ejemplo: “Era claro que querían desarmarnos, había que salir a la calle y movilizar” (D. C. estudiante de PEP. Abril de 2019). “Las intenciones son otras, quieren avanzar sobre nuestros derechos, hay que resistir” (C.D. estudiante de PEP. Mayo de 2019); “...había que llegar a todos los compañeros especialmente a aquellos que eran poco politizados y más académicos” (I. B. estudiante de PEP. Mayo de 2019); “La situación era insostenible y había que reaccionar, empezamos a reunirnos con otras pibas y decidimos sumarnos a la movida” (C.S. estudiante de PEP. Mayo de 2019).

Estos testimonios ilustran cómo, en un contexto de tensión e incertidumbre, emergieron prácticas de organización y movilización que transformaron el malestar inicial en acciones colectivas tendientes a la defensa de derechos y a la preservación de prácticas y logros institu-

¹¹“Ruidazos” se refiere a la suspensión-interrupción de las clases por parte de algunos estudiantes mediante el uso del megáfono con el que se invitaba a la comunidad a hacerse escuchar. Estudiantes y docentes se reúnen para manifestarse ante los administradores quienes desempeñaban sus funciones en la sede del instituto sito en calles Deloqui y Rivadavia de la ciudad de Ushuaia, TDF.

cionales.

Si bien asumimos que la noción de participación es una construcción compleja, en tanto se produce en interacción con diversos sujetos, en sitios y en determinadas coyunturas, retomando a Sartori (2009), la participación es “un conjunto de prácticas por las cuales un estudiante toma parte activa, voluntaria y personalmente en un proceso público de toma de decisiones” (p. 35).

A partir de las entrevistas, fue posible identificar situaciones en las que los estudiantes manifestaron claramente su interés por reunirse, movilizarse, salir a las calles, defender, resistir y/o convocar a docentes, compañeros y a la comunidad. Estas expresiones individuales y colectivas permitieron visualizar el accionar estudiantil y la importancia que le otorgaban a la participación comprometida.

Muñoz y Campos (2013) sostienen que “el rol del estudiante que participa se define como un estudiante protagonista, asumir un rol participativo logra que el sujeto adquiera una visión más completa de su entorno” (p. 26).

Tal vez por esa “visión más completa” del panorama institucional construida en el protagonismo es que fuera posible identificar en los relatos de algunos estudiantes una valoración positiva hacia la participación. “Estoy convencido de que hay que participar, debemos involucrarnos e intentar devolverle algo al instituto” (I. B. estudiante de PEP. Abril de 2019); “Al participar de la lucha, estamos aportando nuestro granito de arena hay que comprometerse” (D.C. estudiante de PEP. Abril de 2019). Estas expresiones ponen de relieve la comprensión de la participación no sólo como un derecho, sino también como un deber ético en relación con la comunidad educativa.

En las entrevistas también, se destacaron manifestaciones como: “Es grave lo que viene pasando, tenemos que hacer algo, reunirnos, encontrarnos y fortalecernos” (C.S. estudiante de PEP. Abril de 2019) “Hay que visibilizar lo que están haciendo, vamos a empapelar todo el instituto, no nos van a hacer callar” (I.B. estudiante de PEP. Abril de 2019) “Tenemos mucha preocupación, somos varios junto con el centro de estudiantes los que estamos comprometidos con la causa, con algunos compañeros nos organizamos para conversar con los pibes del turno vespertino” (D.C. estudiante de PEP. Abril de 2019).

En este sentido, las entrevistas evidencian que la crisis institucional actuó como impulsora de estrategias colectivas de resistencia. Los estudiantes organizaron reuniones, manifestaciones, recorridos por los pasillos, así como también elaboraron carteles y promovieron debates abiertos junto a los docentes. Estas acciones, lejos de ser respuestas coyunturales, revelan la emergencia de prácticas de autoorganización orientadas a sostener las trayectorias y defender la continuidad de la formación.

En este punto, cabe desde la perspectiva de Araujo- Freire (2002) que la participación se entiende como “aquella que requiere del encuentro y la colectividad para la concientización y la superación de las situaciones límite” (Araujo-Freire, 2002; Rodríguez, 2003). Bajo esta mirada, es posible comprender estas acciones no solo como respuesta ante la denuncia de prá-

ticas opresivas, sino también como la apertura de posibilidades para el surgimiento de nuevos procesos de resistencia y organización.

En este contexto, las acciones colectivas desplegadas por la comunidad educativa son percibidas por los estudiantes como experiencias significativas de resistencia a la intervención, el atropello y la vulneración de derechos. Entre ellas, se valoró especialmente la participación activa de algunos docentes que se sumaron a las iniciativas estudiantiles. Un estudiante relató: “Era motivador llegar al instituto y encontrarte con el “profe” que daba la clase pública, esta acción convocó a muchos” (I.B. estudiante de PEP. Abril de 2019).

Otro destacó: “Los profesores se sumaron, se prendieron en los aplausos, en los abrazos simbólicos a la institución, se sumaron a los debates” (D.C. estudiante de PEP. Abril de 2019).

Estas experiencias revelan que en un contexto de adversidad, la construcción de espacios de encuentro y diálogo no solo operó como estrategia de resistencia, sino que también fortaleció los lazos comunitarios, generando un sentido de pertenencia y apoyo mutuo que trascendió las fronteras de las aulas.

Retomando la dimensión emocional con la que iniciamos este apartado, durante las entrevistas algunos estudiantes destacaron la importancia de la presencia docente: “sentimos contención y apoyo mutuo” (S.C.), “sentimos acompañamiento” (I.B.), “nos sostuvieron en medio de la crisis” (D.C.). Este acompañamiento, sustentado en redes de apoyo conformada por docentes y pares, se constituyó en un factor relevante para afrontar la situación de crisis.

En este sentido, algunos estudiantes expresaron: “hay que resistir y seguir estando juntos” (C.S.) y “a pesar del quilombo noté que nos unimos” (D.C.).

Asimismo, otros testimonios reflejaron la percepción de cambios en la dinámica institucional:

“De repente hubo un tiempo en el que nos encontramos batallando, los ruidazos comenzaron a hacerse presente en los pasillos y en determinados horarios. Estas acciones marcaron un antes y un después en el IPES, las clases pasaron a ser espacios de lucha, abiertas y en las calles, en los pasillos, en las asambleas. En ese tiempo necesitamos más que nunca que nos escuchen todos, que nos apoyen y nos acompañen en los reclamos” (M.L. estudiante de PEP. Mayo de 2019).

Estos relatos permiten observar cómo las experiencias emocionales y la acción colectiva se entrelazan, configurando un escenario en el que el apoyo mutuo y las manifestaciones públicas se consolidaron como elementos centrales en respuesta a la crisis.

En este marco la participación estudiantil favoreció la visibilización, la movilización y la circulación de las problemáticas que atravesaba la comunidad educativa. Este proceso permitió construir de forma progresiva un espacio de resistencia y establecer un nuevo clima institucional que, además de habilitar, fortaleció sentidos de identidad y pertenencia. La implicación activa, sostenida y orientada a objetivos concretos incluyó la toma de conciencia sobre deberes y derechos, así como el compromiso con metas colectivas, el consenso y la toma de decisiones (Oraíson y Pérez en Machado, 2010, p. 146).

Los relatos de los estudiantes reflejan esta postura: “Queremos ser docentes que enseñen a pensar, que defiendan la educación pública, gratuita y de calidad” (C.S. estudiante de PEP. Mayo de 2019); “No vamos a parar, vamos a luchar cada día para resistir a políticas que atentan contra nuestra formación” (D.C. estudiante de PEP. Mayo de 2019); y “La intervención es una pieza más en el engranaje de las reformas neoliberales que pretende instalar este gobierno” (I.B. estudiante de PEP. Abril de 2019).

La participación estudiantil no sólo respondió a una coyuntura de crisis, sino que también resignificó el vínculo con la institución y potenció la construcción de una identidad colectiva. Además, se convirtió en una poderosa herramienta de resistencia, en la medida en que ha sido una experiencia que favoreció la continuidad de las trayectorias formativas.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, se analizó cómo la intervención del Ministerio de Educación de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur en el IPES FA de la ciudad de Ushuaia, constituyó un hecho repentino y disruptivo que alteró significativamente las prácticas institucionales, desencadenando una crisis que impactó en las trayectorias formativas de los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria. En línea con Kaes (1998) y Fernández (2008), entendemos a la crisis como un proceso de desarme de lo instituido, como un obstáculo a la continuidad de las trayectorias formativas de los estudiantes, pero también como una oportunidad de reconstruir sentidos, redefinir vínculos y reconfigurar proyectos colectivos.

Los hallazgos evidencian que la alteración de las prácticas y condiciones institucionales generó consecuencias en las experiencias estudiantiles, en particular de los cursantes de segundo y tercer año del Profesorado de Educación Primaria. Las entrevistas dan cuenta de sentimientos de desconcierto, angustia, malestar e impotencia, así como obstáculos específicos como la falta de profesores, la ausencia de instancias de exámenes extraordinarios y la discontinuidad de actividades formativas. Estas situaciones provocaron rupturas con las dinámicas anteriores, obligando a los estudiantes a redefinir estrategias de permanencia y participación.

No obstante, también muestra que, frente a este escenario adverso, emergieron formas de organización y acción colectiva que favorecieron la visibilización de las problemáticas y fortalecieron el sentido de pertenencia a la institución. Este proceso lejos de acotarse a la resistencia, implicó la construcción de nuevos acuerdos, el ejercicio activo de derechos y la generación de espacios de participación que proyectan un horizonte de transformación más allá de la coyuntura.

Por último, la crisis analizada se revela como un fenómeno complejo: simultáneamente desestabilizador y generador de oportunidades. Si bien sus efectos inmediatos fueron disruptivos y generaron tensiones, también movilizaron prácticas y discursos que reafirman el valor de la educación pública, la defensa de los derechos y la construcción colectiva de la vida institucional.

Referencias

- Alava S. (1999). Médiation(s) et métier d'étudiant. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 44(1), 8-15.
- Araujo- Freire, A. (2002). Notas. En Freire, P. *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Banegas, S. y Moyano, E. (2010). Prácticas institucionales, inclusión y exclusión. Algunos interrogantes en torno a las instituciones formadoras de docentes y sus actores. Ponencia presentada en la Tercera Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales, Reflexiones sobre el Bicentenario, Comodoro Rivadavia, Argentina.
- Birgin, A. (2016). ¿El INFID en jaque? Deudas, debates y perspectivas. Blog Conversaciones Necesarias. Recuperado de: <https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/10/el-infd-en-jaque-deudas-debates-y-perspectivas/>
- Brener, G., Galli, G. y Martínez, M. (2019). Judicialización de las relaciones escolares: conversaciones con Philippe Meirieu. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Bonvillani, A. (2010) Jóvenes cordobeses: una cartografía de su emocionalidad política. Nómadas, (32), 27-45. Recuperado de: <https://redalyc.org/pdf/1051/105114733003.pdf>
- Canelo, P. (2019). ¿Cambiemos? La batalla cultural por el sentido común de los argentinos. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2007). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. Disponible en: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf> Consultado el 25 de setiembre de 2012.
- Carli, S. (2012), “El estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública”. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Colectivo de Observatorios y Equipos de Investigación en Educación. (2019). En caída libre. Balance del Presupuesto Educativo Nacional durante el gobierno de Cambiemos. OP-PED FFYL-UBA, CCC FLOREAL GORINI, Aula Abierta-UNAHUR, UNDAV, NIFEDE-UNTREF, UNGS Y CEIECS-UNSAM. Extraído de: <http://iice.institutos.filos.uba.ar/sites/iice.institutos.filos.uba.ar/files/Presupuesto%20Educaci%C3%B3n%202016%202020.pdf>
- Contreras, D. (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid. Ed. Morata.
- Coulon, A. (1995). Etnometodología y Educación. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Delpech, V. y Otros. (2014). Material de apoyo para la redacción de trabajos académicos. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2006). La Hospitalidad. Buenos Aires. Ediciones de La Flor.

- Fernández, L. (1996). “Análisis institucional y práctica educativa: ¿una práctica especializada o un enfoque necesario de las prácticas?”, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, UBA, año V, N.º 9.
- Fernández, L. (2008). Conferencia de apertura al Seminario: “Crisis y sufrimiento institucional: una oportunidad para penar la institución”, organizado por ADUNS, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Freire, P., Fiori, H., y Fiori, J. L. (1974). *Educación liberadora*. Zero, Madrid, 4^a ed., 1978.
- Frigerio, G. y Dicker, G. (2005). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*, Madrid: Morata.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Kaes, R. (1985). *Crisis, ruptura y superación. Análisis transicional en psicoanálisis individual y grupal*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Korinfeld, D. (2020). *En las instituciones educativas: intervenir en situaciones complejas. Convivencia, acompañamiento y cuidados*. 1era Ed. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As.
- Machado, L. A. (2010). Formación ciudadana en las escuelas medias neuquinas: los espacios de participación estudiantil. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 7(7). Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v07a08machado.pdf>
- Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Emecé.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2006). Ley Nacional de Educación N° 26.206/06.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2007). Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional. Anexo II. INFoD.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). Cátedra Abierta, Aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: Ciclo de videoconferencias. Bs. As.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Tierra del Fuego A.e.I.A.S. (2014). Ley de Educación N° 2018.
- Muñoz Horta, C., & Campos, M. A. (2013). Participación estudiantil en las universidades regionales: Escenarios para contribuir al desarrollo local y regional. *Revista Educación y Humanidades*, Edición Especial.
- Negrini, I. A. (2010). Involucramiento de los estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, V. 8, N° 1, jul. 2016. ISSN 1696-4713.

Nicastro, S., y Greco, M. B. (2009). “Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación”. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Nuñez, P., y Litichever, L. (2015). Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela. Buenos Aires: Grupo Editores Universitarios.

Paoloni, P.V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P.V. Paoloni, M.C. Rinaudo y A. González Fernández (Comps.), Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo (p. 83-132). Tenerife, España

Pierella, M. P. (2015). El ingreso a la universidad pública: Tensiones y desafíos del trabajo docente en diferentes facultades de la Universidad Nacional de Rosario. XIII Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural. Disponible en: <https://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/5414>

Rigal, L. (2008). “Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales”. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 1, núm. 3.

Rockwell, E. (1985). “Relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela”. En memorias III del seminario de Investigación Educativa. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, Bogotá.

Rockwell, E (1995). La escuela cotidiana. México: Fondo de cultura económica.

Rodríguez, L. (2003). Producción y Transmisión de conocimiento. En: Freire, P. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacionvirtual/20100720084839/4rodriguez.pdf>

Ruiz Olabuénaga, J. (2007). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Ediciones Deusto. 4^a edición.

Taylor, S. & Bogdan, R.(1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Buenos Aires. Paidós.

Universidad Nacional Pedagógica. (2019). El presupuesto educativo en la gestión Macri. Disponible en <http://observatorio.unipe.edu.ar/12-todas/nuevo/29-el-presupuesto-educativo-en-la-gestion-macri>