

¿No tengo un sope?: Relacionalidades parentales en la tradición pública del conocimiento. Artículo de Francisco Ramallo .Praxis educativa, Vol. 30, N° 2 mayo-agosto 2026. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-20. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300210>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



<h1>PRAXIS</h1> <p>educativa</p> <p>Universidad Nacional de La Pampa Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria</p>	<p>ISSN 2313-934X SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA Correo electrónico: <a href="mailto:iceii@humanas.unlpam.edu.ar">iceii@humanas.unlpam.edu.ar</a> Disponible en <a href="https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis">https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</a></p>
--	--

DOSSIER

## ¿No tengo un sope?: Relacionalidades parentales en la tradición pública del conocimiento

Not a single *sope* left?: The public tradition of knowledge and its parental potentiality

Nem mais um *sope*?: A tradição pública do conhecimento e sua potencialidade parental

### Francisco Ramallo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

[franarg@hotmail.com](mailto:franarg@hotmail.com)

ORCID 0000-0002-4611-3989

Recibido: 2026-01-15 | Revisado: 2026-04-09 | Aceptado: 2026-04-18

## Resumen

En el marco de la actual guerra (cultural), este texto interroga la sistemática precariedad de los recursos y la lineal mercantilización de la educación impulsada por las coloniales agendas de la ultraderecha. En consonancia con la tradición pública del conocimiento, durante su proceso de gestación se despliegan dimensiones que operan en cadena, de manera simultánea y no jerárquica. Entre ellas, en este artículo, teorías, tradiciones, redes, programas o generaciones, proyectos, líneas o ambientes, tesis o instalaciones. El propósito de su taxonomía es desestabilizar las fronteras convencionales del saber académico instituido, en un estudio que se localiza en SOPE -Seminario Obligatorio de Proyectos Educativos-, Facultad de Humanidades (UNMDP). Bajo esta coyuntura, se descarta la ofensiva epistémica que busca reducir esta espesura histórica a una transacción productiva. Se argumenta que el fortalecimiento de los vínculos comunitarios, el ejercicio de la justicia social y la ética del cuidado restituyen la densidad afectiva de una universidad pública que se resiste a ser vaciada de sentido.

**Palabras claves:** investigación educativa, parentescos, proyectos, tradición, universidad pública

## Abstract

In the context of the current cultural war, this article interrogates the systematic precariousness of resources and the linear mercantilization of education driven by the colonial agendas of the far-right. In line with the public tradition of knowledge, dimensions that operate in a chain, simultaneously and non-hierarchically, are deployed during its gestation process. Among them, this article assays seven nominations: theories, traditions, networks, programs or generations, projects, lines or environments, and theses or installations. The purpose of this taxonomy is to destabilize the conventional boundaries of instituted academic knowledge, within a study located in SOPE —*Seminario Obligatorio de Proyectos Educativos* (Mandatory Seminar on Educational Projects)— at the Faculty of Humanities (UNMDP). Under this juncture, the epistemic offensive that seeks to reduce this historical thickness to a productive transaction is discarded. It is argued that the strengthening of community ties, the exercise of social justice, and the ethics of care restore the affective density of a public university that resists being emptied of meaning.

**Keywords:** educational research, kinship, projects, public university, tradition

## Resumo

No âmbito da atual guerra cultural, este texto interroga a sistemática precariedade dos recursos e a linear mercantilização da educação impulsionada pelas agendas coloniais da ultradireita. Em consonância com a tradição pública do conhecimento, durante o seu processo de gestação, desdobram-se dimensões que operam em cadeia, de forma simultânea e não hierárquica. Entre elas, neste artigo, ensaiamos sete nomeações: teorias, tradições, redes, programas ou gerações, projetos, linhas ou ambientes, teses ou instalações. O propósito da sua taxonomia é desestabilizar as fronteiras convencionais do saber acadêmico instituído, em um estudo localizado no SOPE —*Seminário Obrigatório de Projetos Educativos*— da Faculdade de Humanidades (UNMDP). Sob esta conjuntura, descarta-se a ofensiva epistêmica que busca reduzir essa espessura histórica a uma transação produtiva. Argumenta-se que o fortalecimento dos vínculos comunitários, o exercício da justiça social e a ética do cuidado restituem a densidade afetiva de uma universidade pública que resiste a ser esvaziada de sentido.

**Palavras-chave:** parentescos, pesquisa educacional, projetos, tradição, universidade pública

## Introducción

“Hablar un idioma significa sobre todo asumir una cultura, soportar el peso de una civilización” (Fanon, 2009; 12).

“¿No tengo un sope?” es, quizás, la frase que con mayor insistencia resuena en los pasillos de las instituciones públicas gobernadas por ultraderecha. En el lunfardo rioplatense, el sope —inversión silábica del peso— no solo nombra a la moneda degradada; nombra una carencia estructural. En el marco de la actual guerra (cultural), este enunciado trasciende lo económico para denunciar un vaciamiento: la ofensiva colonial que ataca la universidad pública, mercantiliza la enseñanza y precariza los recursos hasta el límite de la supervivencia. Bajo esta coyuntura de censura y hostilidad, la pregunta por el sope se transforma en una interrogación sobre la soberanía misma de nuestro conocimiento. En este artículo se propone analizar al proyecto educativo como una experiencia de gestación colectiva. En analogía con el nacimiento, la investigación se inscribe en redes de parentescos y relacionalidades. Un proyecto educativo es un tejido de vínculos y un ejercicio político, es epistémicamente cotidiano y habita los márgenes de una legalidad académica excluyente.

Como investigación se escribe simultáneamente en múltiples dimensiones ontológicas, pues, tal afirma Vinciane Despret (2022; 31), “el océano escribe sobre el peñasco rocoso, las bacterias escriben sobre nuestro cuerpo; todo está dado para ser leído”. Si leemos antes de escribir, la escritura se abre a registros de trazos que codifican sentidos más allá de los códigos convencionales. La escritura es el rastro de todos los seres, vivos y no vivos; es la impronta de un cuerpo que no es solo suma de partes físicas, sino un ecosistema complejo y dinámico habitado por una multitud de organismos. Desde la microbiota intestinal hasta el entramado inmunológico, la corporalidad humana se erige como un ecosistema de habitabilidad simbiótica (Haraway, 2019). En consonancia con esta ontología relacional, proponemos una archivística de los afectos en la cual la materialidad, la dimensión visual y la performatividad se instituyen como vectores de justicia cognitiva, salvaguardando la memoria pedagógica frente a la insidiosa erosión de la contemporaneidad (Estifique y Ramallo, 2024). El presente estudio se inscribe espacial e institucionalmente en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), concebido aquí como un territorio de resistencia epistémica que confronta el vacío impuesto por el desmantelamiento sistémico. Bajo el amparo de las perspectivas poshumanistas y neomaterialistas, el dispositivo-tesis trasciende su condición de mero artefacto burocrático para transmutar en una confesión pública y un legado patrimonial abierto (Blanco, 2023; Porta, 2021).

En este sentido, la materialización de un proyecto investigativo elude cualquier matriz solipsista o esfuerzo aislado; es, por el contrario, la cristalización de una sinergia inmanente entre diversas existencias, ecosistemas y huellas materiales. Incluso nuestra dermis, en su incesante ciclo de descamación y renovación celular que se amalgama con los sustratos del mundo, opera como un testimonio vívido de esta interconexión universal. A fin de aprehender dicha complejidad, la arquitectura metodológica de esta propuesta se despliega a través de siete dimensiones epistémicas que operan bajo una lógica de simultaneidad.

En primer lugar, emergen las teorías, concebidas como una investigación en acto y una praxis teórica que se configura dialécticamente en el transcurso de su propia inscripción. En segundo término, las tradiciones se vertebran a partir de la construcción de categorías analíticas que fungen como el engranaje necesario para garantizar la estabilidad conceptual. Una tercera dimensión concierne a las redes, instancias que instrumentalizan la narrativa para articular la temporalidad y evidenciar la continuidad orgánica en el devenir de los investigadores emergentes. A esto se suman, en cuarto lugar, las generaciones y programas,

focalizando en las formas de habitabilidad de los espacios institucionales y en cómo la corporalidad inscribe nuestra vinculación histórica con el saber. En una quinta instancia se sitúan los proyectos, entendidos como espacios donde los hallazgos son decodificados como «reconocimientos afectados», producto de la porosidad y el intercambio directo con el territorio. En sexto lugar, convergen las líneas o ecosistemas narrativos, premisas que proponen la socialización de la tesis como un banquete colectivo, un espacio de comensalidad compartida donde el conocimiento consolida su desmercantilización. Finalmente, el séptimo vector engloba a las tesis y/o dispositivos, instrumentos que operan como instalaciones y metarrelatos conclusivos, provistos de la inestimable capacidad de orquestar saberes de índole intelectual, corpórea y ancestral.

El presente estudio se sitúa espacial y políticamente en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), erigido como un territorio de resistencia que rehúsa claudicar ante el vacío impuesto por el desmantelamiento sistémico contemporáneo. Al jugar con la homonimia entre la moneda ausente y el SOPE (Seminario Obligatorio de Proyectos Educativos), se inaugura una resistencia que no se conforma con la falta de presupuesto impuesta por la ultraderecha, sino que potencia la inexpugnable tradición pública del conocimiento.

Desde anclajes poshumanistas, la tesis se despoja de su estatuto como mero artefacto burocrático para transmutar en una confesión pública. En este marco, proponemos una archivística de los afectos, donde la materialidad y la performatividad operan como insumos de justicia cognitiva frente a la insidiosa erosión epocal. Se argumenta, en última instancia, que el acto de investigar constituye una praxis orientada a configurar parentescos profundos que salvaguardan y nutren la tradición pública del conocimiento. No obstante, durante extensos periodos, la hegemonía de un único registro enunciativo validado para la culminación de los estudios de grado se materializó en la tesina de corte ortodoxo; una arquitectura que, si bien detenta un indiscutible valor académico, ha impuesto con frecuencia el gravamen de una matriz unívoca para la aprehensión y la enunciación del saber.

Haciendo eco de la insoslayable advertencia formulada por Frantz Fanon (2009), la investigación conducente a la Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación asume en la actualidad el desafío epistémico y político de pluralizar estas gramáticas. Esta especificidad persigue la expansión de los horizontes de sentido en el campo, albergando la multiplicidad de trayectorias estudiantiles mediante la apertura de nuevas topografías metodológicas. Así, el espectro se ensancha para acoger el proyecto de intervención pedagógica, cimentado en las lógicas de la investigación-acción; la sistematización de experiencias educativas, entendida como teoría emergente desde la praxis; los informes técnicos, orientados a la elaboración de diagnósticos situados; y la obra biográfica o autobiográfica, la cual habilita textualizaciones de orden estético y performático. Articular estos otros idiomas no supone, bajo ninguna circunstancia, una abdicación frente a la exigencia analítica. Por el contrario, cada uno de estos formatos demanda un profundo rigor epistemológico y una renovada pericia para la socialización del saber, evidenciando que investigar es, en el seno de la tradición pública, un acto radicalmente relacional y parental.

## **Las relacionalidades parentales en siete dimensiones**

La producción del conocimiento jamás deviene de una genialidad aislada; es, por el contrario, el resultado de una colaboración incesante entre múltiples dimensiones que operan en simultaneidad. En la tradición académica hegemónica, la teoría ha sido erigida como el pináculo del conocimiento, el nivel más alto y consagrado de la abstracción. Sin embargo, es imperativo subvertir esta jerarquía vertical y tornarla concreta. Una teoría no es un monolito

de verdades universales, sino una narrativa investida de poder (Ramallo, 2017). Es un relato que ha logrado legitimidad, consenso y autoridad dentro de una comunidad de interpretación específica, consolidándose como un gran relato en la disputa continua por las significaciones sociales.

La teoría abarca un *continuum* que va de extremo a extremo: es simultáneamente lo más consagrado y lo más llano. Un simple documento de archivo, una memoria escolar, o las propias creencias de un estudiante —esas “narrativas minúsculas” (Ribeiro, 2021)— son ya, en sí mismas, configuraciones teóricas. Todo relato cotidiano aporta una densidad epistémica. Por ello, es necesario rebelarse contra la convención dicotómica que separa artificialmente la teoría de la práctica. Cuando un estudiante enuncia su perspectiva sobre la educación, no está meramente ejecutando una práctica o repitiendo saberes previos; está manifestando y produciendo un corpus teórico denso. Dar audibilidad a lo conocido por cada sujeto parte de la convicción radical de que la ignorancia no es una carencia, sino un efecto del conocimiento instituido, un silenciamiento producido por el poder de los grandes relatos.

Asumir este posicionamiento ético-onto-epistémico transforma la enseñanza en una coreografía donde la interlocución desestabiliza lo instituido. El trayecto pedagógico se convierte así en una práctica capaz de afectar y producir relatos como micromovimientos ético-políticos y estéticos. En este escenario, los contenidos abandonan la rigidez del dogma para disponerse como flujos eróticos —fuerzas vivas, vinculantes y creativas— que interceptan y fracturan las habituaciones académicas tradicionales. Se interrumpe la intelectualización aséptica, la mediación lineal, la racionalidad evolucionista y la retórica salvacionista del humanismo clásico, desarticulando las evangelizaciones de la positividad moderna. Estos flujos eróticos actúan como estados de olvido de sí mismo, oponiéndose frontalmente a la cavilación paralizante y a la preocupación disciplinar. El encuentro educativo apuesta a avizorar teorías que, bajo el yugo de la normalidad, podrían resultar aún impensables o ilegibles (Ramallo, 2019). En última instancia, comprender la teoría como una narrativa de poder que va desde el canon hasta el documento más humilde tiene un propósito emancipador: hacer saltar por los aires el *continuum* normativo del campo. Se trata de habitar una futuridad antinormativa y desidentificada, justificando una lectura del mundo que restaure el placer y la relacionalidad por encima de las heridas infligidas por la objetivación, la normalidad y la persistente colonialidad del realismo epistémico.

La omnipresencia del paradigma realista ha profundizado un solipsismo intelectual que constriñe severamente el desarrollo de la teoría educativa. Este emplazamiento histórico de superioridad, asumido por la racionalidad científica hegemónica, excluye, invisibiliza y margina aquellos saberes, afectos y relaciones que transitan por ecosistemas cognitivos alternos, irreductibles a las estrechas métricas del positivismo (Gramsci, 1981). Frente a este escenario de clausura, la articulación entre la teoría y la tradición del conocimiento público emerge como apertura comunitaria. En esta encrucijada, la teoría se despoja de su ropaje de abstracción aséptica e individualista para erigirse como una ontología en acto; es el pulso vital que interpela, moviliza y nutre constantemente a la tradición. A su vez, esta tradición pública del conocimiento, lejos de concebirse como un reservorio estático o un panteón de dogmas, se instituye como una herencia o archivo afectivo (Cvetkovich, 2018) o un entramado relacional profuso que democratiza el saber, devolviéndolo inexorablemente a su matriz colectiva.

Es en el seno de esta reciprocidad donde adquiere pleno sentido el ingreso y la habitabilidad en una comunidad de prácticas académicas. En la contemporaneidad, formar parte de estos espacios exige atravesar densos procesos de inscripción institucional y epistémica que desbordan ampliamente el mero consenso ontológico en torno a ideas, ideales o rutinas inherentes a la cultura científica. Inscribirse en la tradición pública implica asumir la teoría como un ejercicio profundamente performático y creativo, orientado a la socialización encarnada del conocimiento. De este modo, la teoría y la tradición se articulan en el preciso

instante en que el investigador renuncia al monopolio de la racionalidad pura y ensaya nuevos idiomas para compartir el saber. Así, la tradición del conocimiento público se reconfigura, se expande y se protege cada vez que la teoría abandona el pedestal de la autoridad aislada para devenir en un acto de justicia epistémica, permitiendo que la investigación se consolide, verdaderamente, como un bien común y un patrimonio inalienable de las comunidades.

La tradición pública es sustrato latente sobre el cual cimentamos nuestras indagaciones, distanciándose de la asepsia epistemológica oficial, en su afán totalizante. En contraposición a la narrativa hegemónica, orientada a confinar el pasado en estancos inamovibles y cronologías estáticas, la memoria habita un territorio de contornos lábiles, afectivos y profundamente dinámicos. Es en esta topografía de vulnerabilidad y potencia heurística donde la praxis investigativa se reconoce, no como un ejercicio de distanciamiento clínico, sino como una inmersión ontológica. Asumir la tradición pública como hilo conductor implica comprender que el conocimiento no germina en el vacío; constituye una herencia que recibimos, transmutamos y legamos, un corpus colectivo que resiste de forma activa al borramiento y a la amnesia programada por el Estado-nación.

En este derrotero metodológico y político, la investigación adquiere una densidad intrínsecamente relacional. El investigador abdica de su presunta neutralidad de observador distante para asumir roles que podríamos inscribir en el orden de lo paternal, lo maternal o lo ancestral: se transmuta en un custodio ético de las voces y las experiencias que lo preceden. La investigación educativa, histórica y narrativa deviene, de este modo, en un acto de filiación y de cuidado profundo. Al auscultar los relatos de quienes transitaban la escuela, recorrieron el territorio o fraguaron resistencias sociales cotidianas, urdimos vínculos que trascienden la lógica extractivista de datos. En rigor, nos encontramos tejiendo una red de parentesco epistémico y afectivo, donde cada sujeto interpelado pasa a integrar nuestro propio linaje intelectual y vital.

Esta dimensión del parentesco en la exégesis investigativa desborda con creces el plano de la metáfora académica, penetrando en la materialidad misma de nuestras genealogías. Investigar supone, con asiduidad, rastrear la historia de nuestras propias ancestralidades, ya sean estas consanguíneas, comunitarias o referidas a los precursores de nuestros idearios político-pedagógicos. Al exhumar nombres, trayectorias y resistencias fraguadas a lo largo de generaciones en geografías concretas, la tradición pública se manifiesta como una fuerza gravitacional que amalgama las temporalidades sociales. Las relaciones de parentesco operan, por consiguiente, como anclajes metodológicos que nos previenen de sucumbir ante la abstracción de un sujeto universal eurocentrado, enraizando nuestra mirada en las vivencias encarnadas de aquellos que edificaron nuestro presente desde los márgenes y las fisuras del sistema instituido. Asimismo, la tradición pública extiende sus ramificaciones de manera orgánica hacia el campo institucional y la materialidad del mundo, abarcando una relación de vida ampliada con los objetos. Un currículum pretérito, una placa fotográfica erosionada por el tiempo, la morfología arquitectónica de un recinto escolar o incluso la disposición de un aula de cara al océano son entidades provistas de vitalidad. Actúan como testigos silentes de una época, portadores de los afectos, las tensiones y las intencionalidades de quienes los manipularon, interpelando al investigador contemporáneo a ejercer una escucha sensible frente a aquello que la doxografía oficial intenta, a toda costa, silenciar. Inscribirse en esta tradición pública y relacional representa, insoslayablemente, un gesto de insubordinación decolonial. La memoria, al rechazar la tiranía de la exactitud referencial impuesta por los grandes metarrelatos, emerge como una poderosa heurística de la subversión. Cuando la narración se erige desde las lógicas locales —poniendo en valor la vocación territorial de una urbe, la incidencia del espacio marítimo, los saberes telúricos y las praxis pedagógicas que brotan de la experiencia situada—, se desestabiliza la matriz hegemónica. El regionalismo abandona así su estatus de apéndice folclórico o desviación pintoresca para erigirse en el

epicentro de una epistemología insumisa, evidenciando la coexistencia de múltiples modernidades y de formas alternativas, emancipatorias y disidentes de habitar el cosmos y de concebir el acto de educar.

La tradición pública nos revela que toda investigación constituye, un ejercicio de imaginación política y de compromiso inalienable con la vida y desde ellas emergen redes. Desplazar el foco de atención desde la rigidez de la estructura formal, el centralismo y la objetividad gélida hacia la densidad del afecto, la polifonía de las voces subalternizadas y las intrincadas redes de filiación, encarna la verdadera praxis investigativa de sesgo descolonial. Al investirnos plenamente de estos roles relacionales y paternales en nuestras pesquisas, no solo rendimos tributo a las generaciones y a los derroteros que cimentaron nuestro presente, sino que desbrozamos el horizonte para las que han de venir. Concebida de esta manera, la tradición pública no consiente el culto melancólico a las cenizas del pretérito, sino que exige la custodia vigilante del fuego: una llama perenne que ilumina nuestras escrituras y transfigura la labor investigativa en un manifiesto ininterrumpido en pro de la pluralidad de todas las existencias.

En esta propuesta, las redes son cartografías dinámicas que permiten el sostenimiento de diversas tradiciones epistémicas, no se reducen a meras estructuras de intercambio de información. Operan a través de múltiples territorialidades, habitando espacios que desbordan los límites geográficos y disciplinares para compartir resistencia y creación. Al desplegarse en territorios heterogéneos, facilitan una porosidad necesaria que permite al conocimiento circular por fuera de los cauces endogámicos de la academia tradicional, configurando una tradición pública que es, por definición, plural y situada. En este sentido, la red actúa como el tejido conjuntivo que otorga organicidad al tiempo de la investigación, permitiendo que la labor de los nuevos investigadores no se perciba como un evento aislado, sino como parte de una genealogía compartida y una herencia en constante reescritura.

Un exponente de interconexión son las Redes de Investigaciones Vidas (RIV), una trama transnacional gestada en el año 2018 que articula voluntades y trayectorias de Argentina, Brasil y Chile. Esta red nació desde la inmanencia de la vida misma, la docencia y la extensión se amalgaman en una praxis orientada al “buen vivir” dentro de la universidad (Godoy Lenz, Ramallo, Ribeiro, 2021). En cuatro redes permite las tradiciones institucionales se vean interpeladas por dimensiones afectivas, ancestrales y biográficas, transformando el espacio universitario en un ambiente narrativo donde el saber se desmercantiliza y se celebra como un banquete colectivo.

En el horizonte de la educación contemporánea, las redes emergen como la posibilidad de habitar el conocimiento como un territorio compartido, desafiando la hegemonía del intelectualismo individualista. En RIV se asumen que el acto de investigar es indisociable del vivir. Esta unidad ontológica implica que el espacio doméstico, el gesto de cocinar o el ritmo de la respiración se constituyen en laboratorios de indagación permanente. Es aquí donde emerge lo que denominamos como una teoría queer doméstica (Estifique y Ramallo, 2024) un saber que elude los cánones academicistas para abreviar en la conversación íntima con la genealogía familiar y en la propia biografía como campo de experimentación.

Un segundo vector en la configuración de estas redes es el descentramiento de lo humano. RIV propone una fuga del antropocentrismo y del sujeto moderno —cerrado, autónomo y soberano— para reconocerse en la inmanencia del medio. Investigar, en este contexto, deja de ser una mediación puramente intelectual para transformarse en una habitación sensible; un convite a la unidad-común donde el individuo se disuelve en la relación con el entorno. La metáfora de la constelação (constelación) resulta aquí iluminadora: así como un grupo de estrellas se une en el misterio de la luz compartida, la red se genera en la reunión de cuerpos que componen instalaciones y comunidades pedagógicas, donde el saber no se posee, sino que se habita. Asimismo, estas vidas-investigaciones circulan en flujos y

estados vibratorios, recuperando la dimensión sensorial y fluídica del cuerpo. No se trata meramente de extraer datos de la realidad, sino de dejarse afectar por el conocimiento. La investigación se torna una experiencia de encuentro donde la saliva, la orina y el movimiento de los fluidos corporales son tan elocuentes como el discurso racional.

Las redes se sostienen en una temporalidad no lineal, recuperando la infancia no como un estadio biológico superado, sino como una constelación de trazos que permite la fuga de los futuros normativos. Esta perspectiva nos sustrae de la intelectualidad solipsista para aproximarnos a una recurrencia entre la escucha, la palabra y la constelación. En última instancia, investigar en red bajo estos principios no significa teorizar sobre la vida, sino componer con la vida, transformando la universidad y sus espacios de extensión en ambientes narrativos donde el conocimiento es una siembra colectiva de horizontes posibles.

Un programa, en el sentido más denso del término, no constituye un cronograma de actividades, sino un ecosistema de pensamiento y una apuesta ética que trasciende la temporalidad de un solo investigador o proyecto. El ejemplo paradigmático en nuestra región es el Programa Modernidad/Colonialidad. Originado como un espacio crítico para el desarrollo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes en América Latina, este programa no se limitó a una serie de publicaciones, sino que inauguró un giro epistémico. A través de sus diversas derivas y versiones, permitió denunciar la colonialidad del poder y del saber, ofreciendo una gramática propia para nombrar nuestras realidades. En este sentido, un programa actúa como un "gran relato" resistente que permite que múltiples proyectos aniden bajo una misma intención política: la de descolonizar la mirada y recuperar la soberanía intelectual del sur global. Esta capacidad de los programas para estructurar el tiempo y la memoria se manifiesta con nitidez en la trayectoria del GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales). Aquí, el programa educativo e investigativo se despliega a través de una continuidad generacional que garantiza que el conocimiento no sea un capital individual, sino un patrimonio colectivo. Podemos identificar tres generaciones de energía y pensamiento que han dado forma a este proceso. La primera generación, aquella que plantó las semillas de la ruptura con el canon pedagógico tradicional, estableciendo las bases de la investigación biográfico-narrativa y abriendo el campo de los estudios culturales en la Universidad Nacional de Mar del Plata. La segunda generación, responsable de consolidar las redes nacionales e internacionales —como el puente entre Argentina, Brasil y Chile— y de traducir las teorías críticas en dispositivos de intervención territorial y extensión universitaria. La tercera generación, los investigadores emergentes que hoy habitan el grupo, quienes asumen el desafío de las pedagogías queer, los neomaterialismos y la teoría queer doméstica, expandiendo los límites de lo que consideramos investigación hacia formas más performáticas y vitales.

Esta estructura generacional demuestra que un programa es, en esencia, un ejercicio de parentesco. No se trata simplemente de una sucesión de cargos, sino de una transmisión de afectos, archivos y obsesiones intelectuales. Al dirigir el GIEEC bajo esta lógica, el programa deja de ser una directriz burocrática para convertirse en una tradición viva. Así, la investigación educativa se despliega como una labor de largo aliento donde cada tesis y cada proyecto de intervención son, en realidad, capítulos de un metarrelato mayor: el de una universidad pública que se piensa a sí misma desde la justicia cognitiva y la celebración de la vida.

Dentro de estas siete dimensiones que vertebran esta propuesta, el proyecto se instituye como el corazón ontológico. Lejos de ser una etapa procedimental, el proyecto opera como la instancia de mediación donde la teoría se hace cuerpo y la red se vuelve territorio. En este núcleo, la distinción tradicional entre proyectos y programas se desdibuja para dar paso a una articulación pedagógica (Mesquita, 2022) de carácter inmanente; los proyectos no preceden a los programas ni se oponen a ellos jerárquicamente, sino que los anidan en una

relación de mutua afectación. Es precisamente en la elusión de esta dicotomía donde reside una de las formas más potentes de resistencia frente a la mercantilización de la educación. Al rechazar la lógica de la eficiencia fragmentaria, el proyecto se convierte en un refugio de la gratuidad y el compromiso ético, transformando la labor académica en un acto de cuidado y permanencia.

El concepto de ambientes narrativos propuesto por Rui Mesquita (2022) compone una propuesta pedagógica y política que busca la descolonización de la educación a través de la creación de espacios de sociabilidad donde el conocimiento se construye de manera orgánica, relacional y performativa. El ambiente narrativo no es un entorno físico estático, sino un espacio de Articulación Pedagógica (AP). A diferencia de la mediación tradicional —que Mesquita critica por ser una herramienta de la modernidad colonial para dar forma a los sujetos según fines preestablecidos—, la articulación pedagógica busca propiciar ambientes donde las personas aprendan cosas que el profesor no está enseñando explícitamente. El ambiente narrativo restringe el régimen de la tutela, que históricamente ha estructurado la relación entre colonizadores (quienes saben) y colonizados (quienes deben ser formados). Se fundamenta en un presupuesto ontológico que reconoce la dispersión y la discontinuidad de lo social, en lugar de intentar construir unidades plenamente representables o identidades cerradas. Siguiendo la propuesta de Mesquita (2022), los ambientes narrativos se configuran como una contraofensiva frente a la hegemonía conservadora de la cultura universitaria tradicional. Lejos de la rigidez institucional, su arquitectura se define por una organicidad antiformalista; en ellos, el conocimiento no se aprehende como una abstracción puramente cognitiva, sino como una emergencia vital, corpórea y radicalmente subjetivada que desborda los sistemas conceptuales cerrados.

Asimismo, la gestación de un proyecto en esta clave epistémica no responde a una acción tecnocrática de control o de resolución lineal. Por el contrario, armar un proyecto implica un ejercicio de descomposición (Ramallo, 2019): un desmantelamiento de las certezas previas para aprender radicalmente del problema. Siguiendo la premisa de “seguir con el problema” (Haraway, 2019), la investigación renuncia a la pretensión de clausura para habitar la incertidumbre como una potencia creativa. El proyecto, entonces, no busca erradicar la complejidad, sino navegar en ella, permitiendo que la pregunta pedagógica dicte el ritmo de la indagación y que los hallazgos surjan como “reconocimientos afectados” por la propia materialidad de lo real.

El proyecto educativo como corazón de esta propuesta reconoce que lo público trasciende la mera gestión estatal. Si bien el Estado es un actor relevante, lo público emerge con mayor vigor desde la densidad de las comunidades y sus prácticas de resistencia. Los proyectos educativos, en este sentido, potencian la capacidad de lo comunitario para construir lo público, desde abajo y en todas las direcciones posibles. Investigar en el marco de un proyecto es, por tanto, un acto de fortalecimiento de la soberanía social, donde el conocimiento no se produce para ser consumido, sino para ser compartido en la esfera de lo común. El proyecto es, en última instancia, el dispositivo que garantiza que la universidad no sea un edificio cerrado, sino una membrana porosa donde el saber circula como una herramienta de emancipación colectiva y de justicia cognitiva.

En esta sexta dimensión, las líneas o los ambientes narrativos se revelan como la manifestación estética y política de una identidad intelectual que trasciende la mera acumulación de datos. Una línea de investigación no es un conducto aséptico de información; es, en esencia, una marca de autoría colectiva con espesor propio, una impronta que dota de una sonoridad particular a cada indagación que bajo ella se cobija. Al igual que la obra de un artista o el desarrollo de una marca con identidad soberana, las líneas de investigación en educación reivindican una alianza profunda con el “otro” y con los territorios que habitan. No se limitan a describir la realidad, sino que la intervienen mediante una estética de la existencia

que otorga coherencia al conjunto de las tesis y proyectos. En este ecosistema, la figura del director de investigación asume un rol análogo al de un curador o un maestro artesano: es quien custodia esa herencia, quien garantiza que la marca —entendida aquí como una ética del decir y una estética del investigar— se transmita a sus tesistas no como un mandato dogmático, sino como una gramática compartida para la emancipación.

Estas líneas de investigación operan como ambientes narrativos porque configuran la atmósfera donde el conocimiento respira. Son espacios de hospitalidad donde las trayectorias individuales de los investigadores se entrelazan para formar un tejido mayor. La línea es, por tanto, una herencia en movimiento; es el hilo conductor que permite que una tesis de licenciatura converse con un postdoctorado o con un proyecto de extensión en el territorio, bajo el amparo de una misma sensibilidad crítica. En última instancia, definir una línea de investigación bajo esta dimensión implica reconocer que investigar es también un acto de diseño de futuros. La marca del GIEEC o de la RIB, por ejemplo, se imprime en cada trabajo no para uniformar las voces, sino para darles un suelo común: una filiación que reivindica el derecho a la belleza, al rigor afectivo y a la desobediencia epistémica. Así, la línea de investigación deja de ser una categoría administrativa para convertirse en una tradición de parentesco intelectual, donde el nombre del director y el esfuerzo del tesista se funden en una firma colectiva que apuesta por la justicia cognitiva y la dignificación de la vida pública.

En este marco, la articulación pedagógica se erige como una contraofensiva concreta frente a la reducción del hecho educativo a un enfoque meramente tecnocrático o mercantil. Es imperativo, por tanto, distinguir con precisión las escalas de intervención: mientras que el proyecto educativo se define por su especificidad, delimitación técnica y objetivos operativos mensurables en una temporalidad acotada —como la implementación de una metodología áulica o un taller extracurricular—, el programa educativo detenta una envergadura estratégica superior. El programa, dotado de una temporalidad extendida y objetivos de mayor calado, tiene la capacidad de anidar múltiples proyectos, funcionando como un horizonte de sentido para planes de estudio, redes de formación docente o programas regionales de la liberación de la educación (Dussel, 2014). Trascender la lógica lineal y fragmentada del proyecto individual permite explorar las sinergias inherentes a las redes y programas, especialmente en contextos donde el pensamiento crítico y la educación pública se encuentran bajo asedio. Nuestra atención se desplaza así hacia la dialéctica entre la ampliación de las esferas de la planificación pública —vinculada a la gestión estatal— y, simultáneamente, la apuesta por la autogestión y las prácticas colaborativas que florecen en la tríada entre escuelas, familias y comunidades para la liberación de la educación (Dussel, 2014).

Esta decisión metodológica y política adquiere una relevancia trascendental en el escenario actual, signado por un ataque sistémico a las universidades, la ciencia y las artes. Ante la adversidad de estos embates, la consolidación de redes y programas educativos no es solo una opción académica, sino una estrategia de supervivencia y resistencia. Se trata de reafirmar la soberanía del conocimiento y fortalecer los lazos colaborativos para asegurar que la investigación siga siendo una herramienta de justicia social y un baluarte en la construcción de sociedades radicalmente más justas.

Siguiendo la estela de Rui Mesquita (2022), la articulación pedagógica irrumpe como una noción soberana que supera las limitaciones de la racionalidad colonial y la inoculación pedestre de saberes, proponiendo en su lugar una relación interepistémica con la realidad. Es imperativo desarticular la falacia jerárquica que subordina el proyecto al programa y este a la red. En la arquitectura de la teoría crítica, esta distinción binaria se disuelve: un proyecto no es una unidad menor o fragmentaria, sino el lugar donde la gran idea aterriza y se encarna. Un proyecto, en su especificidad táctica, puede contener la densidad de un programa y la capilaridad de una red. Esta tríada debe ser comprendida como una geometría recursiva: el proyecto es el laboratorio donde la red respira y el programa se hace carne.

No hay escala menor cuando la intervención pedagógica es capaz de detener el flujo lineal de la hermenéutica dominante. Un ejemplo paradigmático de esta potencia lo hallamos en la Maestría en Plastilina (Blanco, 2023). Este proyecto de extensión, lejos de ser una "actividad menor", se constituyó como una zona de insurrección contra la depreciación de los "saberes blandos". Al reivindicar el valor pedagógico de lo supuestamente trivial —el corte de la goma eva, el brillo de la brillantina, el modelado del residuo—, la Maestría en Plastilina erotizó la interpretación y desinstaló la mediación normalizadora. Lo que la lógica técnica llamaría un "proyecto", nosotros lo reconocemos como un programa de re-existencia y una red de afectos que desafía la insipidez de la educación bancaria. Acciones aparentemente mínimas revelan la potencia de lo inesperado, transformando el desecho en compuesto pedagógico de alta intensidad.

Nuestra vía de indagación se desplaza hacia la consolidación de redes y programas que expandan la planificación pública hacia la gestión estatal, mientras simultáneamente reducen su escala hacia la autogestión colaborativa entre escuelas, familias y comunidades de liberación de la educación (Dussel, 2014). Esta decisión no es azarosa: adquiere una relevancia crítica en un escenario marcado por el asedio sistemático a las universidades, las humanidades y las artes. En este contexto de hostilidad institucional, la articulación pedagógica se erige como un baluarte de resistencia. Mientras el enfoque técnico-mercantilista intenta reducir el proyecto educativo a una métrica de eficiencia, rentabilidad y resultados medibles a corto plazo, la teoría crítica propone una desmercantilización de la linealidad proyectual.

La mercantilización fragmenta la experiencia educativa, convirtiéndola en un servicio sujeto a la oferta y la demanda. Esta lógica prefiere el "proyecto" aislado porque es fácil de empaquetar y vender. Frente a ello, nosotros afirmamos que si se reafirma la educación como un derecho fundamental y un bien común, la distinción entre proyecto y programa deja de ser una oposición para convertirse en una sinergia vital. Un proyecto de la Universidad Doméstica Lantinoamericana es, en sí mismo, el programa integral; es la red en miniatura. Al resistir la fragmentación, los proyectos aportan la flexibilidad necesaria para abordar desafíos locales, mientras que el horizonte programático proporciona la estructura para una transformación sostenible.

En este tramo final, aparece una tesis o una investigación. La Tesis de Licenciatura en el Departamento de Ciencias de la Educación (UNMDP) se desplaza de la mera acreditación hacia la invención de nuevos mundos posibles y trasciende la hegemonía del formato ortodoxo para ramificarse en una diversidad de gramáticas que honran la multiplicidad de las trayectorias estudiantiles. Así, el campo se expande para acoger no solo la tesina tradicional de corte analítico, sino también el proyecto de intervención pedagógica como una apuesta de transformación situada; o una intervención didáctica, la sistematización de experiencias, que destila teoría desde las entrañas de la praxis; los informes técnicos, orientados a diagnósticos de alta complejidad territorial; y la obra biográfica o autobiográfica, que habilita la textualidad estética como un modo legítimo de producción de saber.

Sin embargo, el horizonte se ensancha aún más al concebir la tesis bajo la lógica de la instalación pedagógica. Inspirada en una pedagogía de la instalación, esta modalidad propone una ruptura radical con las lógicas clásicas de la transmisión y la mediación intelectual, las cuales a menudo presuponen una distancia aséptica entre quien enseña y quien aprende. La instalación, en cambio, opera como un ambiente de co-habitación donde la materia, el espacio, el sonido y el cuerpo se articulan para generar una experiencia de afectación mutua. Aquí, la investigación deja de ser un documento para ser leído y se convierte en una articulación pedagógica viva: un dispositivo relacional que no busca "explicar" el mundo, sino invitar a habitarlo de otras maneras, subvirtiendo la jerarquía del dato por la potencia del encuentro. Investigar al modo de una instalación es, en definitiva, asumir que el conocimiento es un

banquete sensorial y político donde el saber se desborda de las páginas para encarnarse en el espacio común.

La pedagogía de la instalación (Ramallo, 2021) es una forma de componer ambientes que permiten narrar historias fuera de las lógicas tradicionales. Se propone ir más allá de la linealidad de la mediación pedagógica y del realismo epistémico, dado que una instalación busca romper con la idea de que el conocimiento es algo que simplemente se transmite o se media intelectualmente, apostando por una articulación pedagógica (Mesquita, 2022) que involucre la presencia física y sensorial. A diferencia de la perspectiva renacentista o cartesiana que sitúa al sujeto en un lugar jerárquico y de dominio visual, la instalación descentra al espectador. Obliga a la persona a estar intrínsecamente dislocada y dividida, perdiendo certezas y participando activamente en la generación de significado. Bajo esta mirada, una tesis es un espacio donde el lector/espectador no es pasivo, sino que se ve física y afectivamente involucrado en la obra. La tesis-instalación es un proceso de "ser y hacer" que desguaza lo instituido para crear nuevas formas de decir y expresar. Es un mensaje que surge del juego, el corte, el pegado y el registro de la experiencia vivida, más que de un análisis objetivo y distante. Al validar formatos performáticos, visuales y biográficos, la tesis como instalación combate la linealidad epistemológica y permite que la realidad descomponga al sujeto de la pedagogía a través de procedimientos artísticos.

### **Parentalidades en la tradición pública**

Las jerarquías no permiten el fluir de la vida. Esta crítica a la rigidez jerárquica adquiere una potencia distinta cuando la situamos en la genealogía del pensamiento periférico y decolonial, donde la verticalidad no es solo una falla administrativa, sino una herencia de la matriz colonial que busca clasificar la vida para controlarla. Para justificar teóricamente cómo las estructuras jerárquicas estancan la emergencia de lo vivo, es imperativo recurrir a la arquitectura conceptual de Enrique Dussel (2014). Desde la perspectiva de una pedagogía y política del Sur, la jerarquía vertical no es solo una forma de organización, sino un dispositivo de fetichización del poder.

Dussel distingue entre la *potentia* —el poder como facultad inherente a la comunidad y a la vida misma en su estado pulsante— y la *potestas*. Esta última surge cuando las instituciones necesarias para la vida se desprenden de la voluntad comunitaria y se tornan autoritarias. Bajo esta lógica, la jerarquía estricta opera como un "clima frío" que congela la erótica pedagógica; es decir, interrumpe el reconocimiento del "Otro" como una exterioridad viviente. Al fijar roles inamovibles entre quien posee el saber y quien lo recibe, se produce lo que Dussel denomina la totalidad cerrada, un sistema que clausura la capacidad del cuerpo social para ser afectado por la alteridad. En este sentido, la jerarquía actúa como una forma de colonialidad del poder que impone una pobreza de mundo. Cuando el proyecto educativo se burocratiza y se verticaliza, se produce el despojo de los saberes propios y el estancamiento de la vida en favor de la administración de raciones de conocimiento. Frente a esto, la propuesta de una educación desjerarquizada busca recuperar la horizontalidad del banquete compartido. Desde una ética de la vida, la educación debe funcionar como un acontecimiento donde la autoridad no sea una imposición desde arriba, sino un servicio rotativo y afectivo al flujo de la comunidad. Al desjerarquizar el espacio pedagógico, se permite que la vida emerja en la "grieta" de las instituciones instituidas, devolviendo al saber su carácter de comunalidad. De este modo, la educación deja de ser una ración administrada para transformarse en una praxis de liberación que garantiza la reproducción y el crecimiento de la vida en comunidad. Las investigaciones en las que coparticipamos se autorizan en ambientes narrativos donde las sensibilidades suavizan los capacitismos, los derechos al academicismo y los cuidados a los punitivismos, logrando así ablandar la academia frente al impacto de la violencia institucional

que los modos y prácticas de la evaluación científica aún invisibilizan. Este contraste se manifiesta en indagaciones que, al reconocerse como experiencias formativas, desconocen el asumir de una posición instrumental e intelectual que los realismos de las ciencias endurecidas, clásicas y positivistas han impulsado históricamente. En este sentido, la articulación pedagógica se erige como una posibilidad concreta para oponerse a la concepción de un proyecto educativo reducido a un enfoque meramente técnico o mercantilista. Mientras que un proyecto se define por su especificidad, delimitación y objetivos operativos medibles —como un taller o una campaña puntual—, un programa educativo posee un alcance estratégico de mayor envergadura y una temporalidad extendida capaz de englobar diversos proyectos, permitiendo trascender la lógica lineal y fragmentada para explorar las sinergias inherentes a las redes, especialmente en contextos donde la educación pública y el pensamiento crítico se ven amenazados.

Esta decisión de centrarnos en las redes y programas adquiere una relevancia especial ante el preocupante ataque a las universidades, las humanidades y las artes, convirtiéndose en una estrategia fundamental para reafirmar el valor del conocimiento en la construcción de sociedades más justas a través de la autogestión y las prácticas colaborativas que florecen entre escuelas, familias y comunidades. En estos ambientes, que valorizan la producción presencial con un formato de taller práctico y experimental, se promueve una conversación con las (auto)biografías de lxs participantes para activar la posibilidad de apropiarnos de un poder discursivo que afirme nuestra propia potencia vital. El campo pedagógico se presenta aquí desdisciplinado y «descompuesto», como una narrativa expandida que moviliza saberes vitales y no solo una ciencia social relegada al uso planificador. Los talleres actúan así a modo de una curaduría de una obra de arte, al estilo de las lecturas de Susan Sontag (1996) respecto a las metáforas bélicas del conocimiento, buscando escuchar y reconocer las devoluciones para componer una evaluación menos normativa y recta, donde las entre-vistas recuperan lo sensorial de los relatos para reflexionar sobre la distinción entre los sujetos y sus ambientes.

Lo inmediatamente concéntrico y no abstracto nos lleva a indagar cómo aprendemos a leer con estas entre-vistas en tanto descomposiciones en, de, con y por las teorías de la educación, registrando aquello indecible en la letra escrita que, por su sutil y espontánea condición, suele quedar fuera. Al desconsiderar la entrevista como un mero instrumento de extracción de datos, aludimos con y no sobre las experiencias que hacemos carne de la investigación, compartiendo una narrativa de escucha, conversación y constelación. El guión que interponemos en el título de esta metodología es la oportunidad de referenciar ese intermedio que interpone un narrar visceral, minúsculo y autobiográfico que nos dispone a la alter(n)ación mediante una escucha profunda y curiosa. Anteponer la vista es un «entre» que detiene la compulsión intelectual de espectacularización, rescatando las tonalidades, texturas e inflexiones de las voces. Como científicos de la educación, nos encontramos en una posición privilegiada para deshabituarnos la mirada y construir en colaboración nuevas respuestas en tiempos donde el camino se ha hecho pregunta, explorando alternativas que habiliten una agencia política y erótica.

Nuestra experiencia social discurre en la inmanencia del cotidiano y en niveles de pre-discursividad que nos implican corporal y emocionalmente, donde las relaciones son, en realidad, transfecciones que colaboran con la construcción de densidades semánticas. En la escritura, metalectura y reescritura de estas narrativas se halla el propósito fundamental de esta propuesta, que busca comprender la postura voyeurista frente a la desigualdad y la insensibilidad inducida por las fábulas modernas de la individualidad. Ante el disciplinamiento académico de los afectos, narramos una sensación del cuerpo ante el disgusto patriarcal de la extracción de la realidad, valiéndonos de la perspectiva autobiográfica para reconocer un marcador narrativo en nosotrxs. Asumimos una recogida de datos no extractivista que desorienta al individuo autónomo y racional desde un marcador narrativo

corpóreo e indivisible con lxs otrxs, en un erótico andar para transbordar la actitud interpretativa del dato empírico y el contenido realista, permitiendo que olfatos, gustos, vistas, oídos y tactos entramen una relación con nuestras corporeidades que nos desplaza, finalmente, hacia la performatividad.

Este anclaje y matriz reflexiva se halla imbricados en la trayectoria histórica del GIEEC, fundado en 2003 por Luis Porta en la Facultad de Humanidades. Esta herencia institucional constituye el cimiento desde el cual interrogamos las actuales arquitecturas universitarias, orientando nuestra labor hacia una reconfiguración de los dispositivos institucionales que propicie la justicia social y la legitimación de la producción de conocimiento en tanto bien público; una empresa que define los lineamientos estratégicos que coordino desde el año 2023. Propongo conceptualizar la teoría crítica no como un corpus abstracto, sino como un ambiente narrativo de carácter performativo. La resonancia de esta categoría en mi itinerario intelectual se remonta a 2014, momento en que la analítica de Rui Mesquita sobre las políticas de inclusión me instó a trascender el paradigma tradicional de la formación de sujetos-ciudadanos —propio de la modernidad colonial—. Esta inflexión epistemológica permitió desplazar el foco de la intervención pedagógica convencional hacia la composición de instancias vitales de autoeducación y co-formación. Siguiendo a Mesquita (2022), se apuesta por una praxis que desborde la mediación pedagógica tutelar, instituyendo espacios de articulación donde la alteridad y la experiencia sensible operen como motores de una subjetivación política despojada de las jerarquías del saber formal.

La mercantilización, entendida como la transformación de la educación en un bien o servicio sujeto a las lógicas del mercado —donde la oferta y la demanda, los precios y la competencia dictan su valor y acceso—, introduce una lógica que fragmenta y reduce la complejidad inherente al proceso educativo. Cuando la educación se concibe como una mercancía, se tiende a priorizar la eficiencia, la rentabilidad y la satisfacción de demandas específicas y cuantificables, características que se alinean más fácilmente con la naturaleza delimitada y temporal de los proyectos educativos. En este contexto de mercantilización, la distinción entre proyecto y programa se agudiza y puede incluso convertirse en una oposición. Los proyectos, con su enfoque en objetivos concretos y resultados medibles a corto plazo, se vuelven atractivos para una lógica de mercado que busca retornos inmediatos y tangibles. Por otro lado, los programas, con su alcance más amplio y sus objetivos estratégicos a largo plazo, resultan menos compatibles con esta visión cortoplacista y orientada a la ganancia. La mercantilización puede llevar a una proliferación de proyectos educativos aislados, diseñados para satisfacer nichos de mercado específicos, en detrimento de la visión integral y a largo plazo que caracteriza a los programas educativos.

Si se resiste la mercantilización y se reafirma la educación como un derecho fundamental y un bien común, la distinción entre proyecto y programa deja de ser una oposición y se convierte en una articulación pedagógica. Los proyectos pueden ser entendidos como componentes específicos y tácticos dentro de la estrategia global y a largo plazo que representa un programa educativo. En lugar de competir por recursos y atención, proyectos y programas se complementan, donde los proyectos aportan la innovación y la flexibilidad necesarias para abordar desafíos particulares, mientras que los programas proporcionan el marco estructural y la visión estratégica para alcanzar objetivos educativos más amplios y sostenibles. Las cuatro secuencias recursivas de este seminario, que atraviesan los debates sobre interpersecismos, territorialidad y el capitalismo postlaboral en la era de la inteligencia artificial, se inscriben precisamente en esta lógica de resistencia a la mercantilización. Al buscar instaurar habituaciones con formas interesantes de ser y hacer ciencias de la educación, se propone una visión integral y compleja que trasciende la lógica fragmentada del proyecto individual y se orienta hacia la construcción de programas educativos que promuevan un conocimiento crítico, emancipador y comprometido con el bienestar común. En este marco,

los proyectos se conciben como intervenciones específicas y significativas dentro de un horizonte programático más amplio, sin sucumbir a la lógica reduccionista y mercantilista que amenaza con fragmentar y desvirtuar la esencia misma de la educación.

A pesar de la advertencia de Susan Sontag (1996) sobre los riesgos éticos y las derivas estigmatizantes de las metáforas bélicas, el escenario contemporáneo nos sitúa en una encrucijada donde la pretendida neutralidad académica deviene en una forma de capitulación ontológica. Esta asfixia de la complejidad elude las raíces económicas del sufrimiento y moviliza el miedo como un dispositivo de bloqueo cognitivo. En este sentido, el ascenso de las ultraderechas no debe leerse como una emergencia de maldad esencial, sino como una respuesta estratégica capaz de ofrecer certezas reaccionarias frente a la precariedad y el desamparo estructural producidos por el neoliberalismo (Grinberg, 2020).

Nos hallamos ante una disputa que trasciende lo partidario para situarse en el terreno de lo epistémico: una lucha por definir qué vidas poseen el derecho a ser recordadas, narradas y, por ende, validadas. Frente a la marea gris de una academia tradicional que impone un racionalismo aséptico para borrar las sensibilidades y el sudor de los sures globales, se vuelve urgente recuperar la premisa de Antonio Gramsci (1981). La hegemonía no se sostiene únicamente mediante la coerción, sino a través de la domesticación del sentido común, logrando que la visión del mundo de las clases dominantes se naturalice como la única realidad posible. Resistir a este vaciamiento implica, entonces, restituir la densidad afectiva y política del conocimiento como un acto de insurgencia vital.

### **¿No tengo un sope?**

Frente a la asfixia presupuestaria y el avance de retóricas que pretenden reducir la existencia a la fría métrica del capital, emerge la pregunta punzante: «¿No tengo un sope?». Este interrogante, lejos de ser un lamento de carencia, funciona como un dispositivo de reapropiación semántica que desplaza la mirada desde el vacío financiero hacia la exuberancia de los recursos culturales. No se trata de una resignación romántica ante la escasez, sino de una afirmación política: poseemos la densidad de nuestras teorías, la vibración de nuestras redes y la soberanía de una herencia que no se deja medir por el mercado.

Un proyecto nunca deviene de un esfuerzo individual, es el resultado de una colaboración entre existencias, ambientes y trazos. Nuestra piel, constante renovación de células y escamas que se funden con el polvo del mundo, es testimonio de la interconexión (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2022). Para dar cuenta de esta complejidad, la propuesta se despliega a través de siete dimensiones del conocimiento que operan de manera simultánea: primero, las teorías, entendidas como una investigación en acto y un ejercicio teórico que se compone en su propia inscripción; segundo, las tradiciones, mediante la construcción de categorías que funcionan como piezas de un engranaje de estabilidad conceptual; tercero, las redes, que utilizan la narrativa para organizar el tiempo y reconocer la continuidad orgánica en la labor de nuevos investigadores; cuarto, las generaciones y programas, que atienden al modo en que habitamos los espacios institucionales y cómo nuestros cuerpos marcan la relación con el conocimiento; quinto, los proyectos, donde los resultados se comprenden como “reconocimientos afectados” surgidos del intercambio directo con el territorio; sexto, las líneas o los ambientes narrativos (Mesquita, 2022), que proponen la socialización de la tesis como un banquete compartido donde el saber finalmente se desmercantiliza; y séptimo, las tesis y/o dispositivos, que operan como instalaciones y metarrelatos finales capaces de organizar saberes intelectuales, corporales y ancestrales.

Investigar, en este escenario de colisión, implica aceptar nuestra condición de humus, reconociendo que somos un compuesto de memorias, polvos y afectos que danzan en el aire de las instituciones. Las miradas poshumanistas y neomaterialistas nos sirven de itinerarios

abiertos para des-higienizar la academia y abrazar nuestras historias manchadas, devolviendo el sentido a un territorio que se niega a la erosión. La potencia del detalle —ese cisco o mota de polvo que disloca el interrogante convencional— nos obliga a mirar de nuevo, entendiendo que las siete dimensiones que hilvanan nuestra construcción del saber eluden cualquier pretensión de ordenamiento jerárquico. En la pequeñez de un proyecto educativo que aterriza en el territorio, reside la manifestación de una red global que resiste y que se niega a ser reducida a un trámite burocrático.

Bajo esta perspectiva, la temporalidad se nos presenta como una espiral donde el futuro es aquello que viene bajando como una atmósfera de posibilidades, mientras el pasado sube como el polvo que se levanta del suelo. Esta visión espiralada permite que la carencia económica se transmute en Soberanía Pedagógica cuando las tesis dejan de ser documentos de clausura para convertirse en redes de parentesco y herencia abierta. La batalla cultural contemporánea nos exige una ética del cuidado y una visión política globalmente consciente, donde la universidad pública se erige como el baluarte que protege la espesura del saber frente al vacío intelectual del neoliberalismo. No tener un «sope» es, entonces, la oportunidad de valorar lo que sí tenemos: una comunidad que sabe que cuidar la tradición es la única forma de garantizar un futuro donde el conocimiento sea una praxis de libertad.

En oposición a los realismos de las ciencias «endurecidas» y positivistas, nuestras investigaciones se autorizan en ambientes narrativos capaces de superar los cánones hegemónicos. Aquí, la tese trasciende su condición de objeto de juicio para transformarse en experiencia y relación profunda con el conocimiento situado. Las redes internacionales, como las tejidas con Chile y Brasil, no son meros intercambios académicos, sino movimientos para generar lo investigativo desde el axioma de que la vida es narrativa. Esta búsqueda escala regionalmente para consolidar una forma de ser y conocer que vive en la imbricación, desafiando la violencia institucional de una evaluación rígida que juzga desde una óptica inflexible y descontextualizada.

El pensamiento tentacular nos sirve de brújula epistemológica para abrazar la flexibilidad y la resistencia a las estructuras rígidas. Este tentáculo mental se extiende en múltiples direcciones, recordándonos que todos los organismos están intrínsecamente ligados en un tejido complejo. A través de estas epistemologías, cultivamos nuevas formas de entender nuestro entorno, fomentando vínculos simbióticos entre todos los seres que habitan el planeta. Es una invitación a reconocer la vida en la Tierra no como una competencia de recursos, sino como una interdependencia radical donde la colaboración es la fuerza motriz de la creación mutua. Leer, en este marco, se convierte en un acto de compostaje, recuperando la propuesta de Donna Haraway (2019) sobre la «simpoiesis» o el devenir colectivo. La lectura no es una recepción solitaria, sino una interacción dinámica donde nuestras experiencias se mezclan y transforman en un nuevo humus intelectual. Imaginamos la investigación como una compostera vibrante donde los materiales se transforman para nutrir nueva vida. Esta síntesis es el acto de compostar juntos nuestros procesos de trabajo, juego y rumiación, buscando el florecimiento colectivo del pensamiento por encima de la productividad individualista impuesta por las lógicas del capitalismo postlaboral.

Desplegamos metodologías que visitan y establecen parentescos con formas alternativas de indagación, aperturando dinámicas epistemológicas e instrumentales que desafían los cánones tradicionales de la investigación educativa. En este horizonte, las miradas poshumanistas y neomaterialistas se instituyen como itinerarios abiertos para abordar las problemáticas del campo desde la complejidad de lo viviente. Las dimensiones que han hilvanado esta propuesta eluden cualquier pretensión de ordenamiento jerárquico; no responden a estructuras de niveles superiores o inferiores, sino que, aun en la disparidad de sus escalas y volúmenes, todas hallan su punto de fuga y articulación en la potencia del

detalle. Como hemos sostenido en el recorrido por SOPE, el acto de investigar exige aterrizar en pequeño esas grandes ideas.

La dimensionalidad no se nos presenta como una línea recta y progresiva, sino como una espiral: en cada giro regresamos a posiciones aparentemente similares frente al sol, pero habitando un lugar radicalmente distinto, enriquecido por el sedimento de nuestras propias re-existencias. La propuesta pedagógica se ofrece, entonces, como un umbral hacia rutas alternativas que persiguen soluciones creativas y respetuosas para la convivencia. Invitamos a sumergirse en una lectura no recta, un espacio donde las ideas germinan a través de la interacción y donde el compostaje colectivo nutre nuevas formas de pensar y ser juntxs. Se trata de una apuesta por lo público que trasciende la gestión estatal para habitar la autogestión y la colaboración que florece en la trama entre escuelas, familias y comunidades. En este escenario contemporáneo de asedio a la ciencia, las humanidades y las artes, fortalecer estos lazos colaborativos significa reafirmar que la cultura es nuestra verdadera riqueza; un recurso inagotable frente a la precariedad económica que intenta disciplinar nuestro deseo de saber. Las relaciones en las que participamos no son meros contactos, sino transfecciones que colaboran en la construcción de densidades semánticas, transformándose en los lentes interpretantes de nuestra realidad. En el ejercicio de la escritura, la metalectura y la reescritura de estas narrativas se halla el propósito fundamental de una investigación comprometida con la justicia cognitiva. Nuestra experiencia social discurre en la inmanencia del cotidiano, en niveles de pre-discursividad que nos implican corporal y emocionalmente de manera profunda. Frente al disciplinamiento académico de los afectos, narramos una sensación del cuerpo que desorienta al individuo autónomo y racional de la modernidad, transbordando la actitud meramente interpretativa para abrazar una corporeidad que nos desplaza, inevitablemente, hacia la performatividad y la acción política.

El telos de esta propuesta radica en la restitución de la dimensión orgánica dentro de las praxis intelectuales contemporáneas. Frente a la precariedad impuesta, el **SOPE** no se reconoce desde la carencia, sino desde la potencia de una comunidad que ha decidido instituir un mundo donde el conocimiento no constituye un objeto de consumo, sino un *habitus* del cuerpo; una práctica vital inscrita en la dermis que se defiende desde una ética de la existencia. Existe aquí una orientación deliberada hacia aquello que aún permanece en estado de latencia, pero que ya pulsa en la microfísica de lo minúsculo. El **SOPE** no se instituye como una estructura rígida de formación, sino como un gesto de extensión y cuidado, una instancia de acogida pedagógica que permite al conocimiento florecer en la intersección transdisciplinar de las ciencias sociales, las humanidades y las artes. Frente a las lógicas adultocéntricas y mercantiles que priorizan la acumulación lineal, el **SOPE** se erige como una respuesta pedagógica de urgencia y una orientación afectiva que desmantela la matriz de la devaluación presupuestaria para transmutarla en una riqueza de des-articulaciones, des-generaciones y des-aprendizajes. Es el punto de inflexión donde el seminario deja de ser un espacio de limitación económica para configurarse como un **ambiente narrativo** donde el deseo erótico y la curiosidad operan como las únicas fuerzas motrices de la indagación.

Al inscribirnos en los nuevos materialismos, reconocemos que la realidad se configura no solo a través del giro discursivo, sino mediante la agencia de la materia vibrante, los afectos y las fuerzas relacionales que nos atraviesan. En este escenario, la investigación asume el compromiso de explorar las dimensiones políticas de la intimidad, desafiando las concepciones estáticas y coloniales del parentesco académico. El **SOPE** cultiva así una teoría de la inclinación, promoviendo una generación de investigadorxs que articulan sus proyectos desde una posición ética y afectivamente orientada hacia la transformación del mundo. Aquí, el texto abandona su condición de objeto inerte para devenir en una producción performática, donde la socialización del saber se despliega a través de clínicas de proyectos y talleres de cuidado. Se reconoce, bajo esta luz, que el vacío producido entre los formatos tradicionales y

la aceleración del sistema capitalista solo puede ser colmado por la salud del espíritu investigador y la solidez de su entorno relacional.

La provisión de espacios de escucha respetuosa se erige como una tecnología de transformación tan vital como el movimiento mismo; es una alfabetización corporal que recupera los gestos mínimos y domésticos para descolonizar la academia. En este dispositivo colectivo, nos convocamos para urdir la red mediante prácticas ancestrales y lenguajes estéticos —la arcilla, la performática, lo teatral o la producción radial—, comprendiendo que los ritmos del aprendizaje son múltiples, sincrónicos y, en ocasiones, necesariamente lentos. Se trata de una recuperación de la infancia como categoría ontológica dentro de la adultez para restituir la capacidad de asombro, descubriéndonos en una multiplicidad de trayectorias que dibujan nuevos sentidos pedagógicos. La investigación narrativa autobiográfica deviene entonces en un salto cualitativo, una práctica de autoconocimiento con impacto en la alteridad empática. Esto demuestra que, aunque el mercado sentencie que «no tenemos un sope», nuestra soberanía reside en la potencia de **sopear** hacia una vida que merezca ser narrada y en la capacidad de instituir la abundancia allí donde el capital solo ve escasez.

No es esta, una clausura. Al recuperar la interrogación que vertebra este artículo, comprendemos que la sentencia trasciende la denuncia de la precariedad material para instituirse como un acto de soberanía pedagógica y autonomía epistémica. En la cartografía de la actual guerra cultural —donde las agendas de la ultraderecha pretenden reducir la espesura histórica de la universidad a una transacción productiva y un simulacro tecnocrático—, oponemos la densidad de una tradición pública que se resiste al vaciamiento. La reciente validación normativa que permite al diseño gestado en este seminario configurarse como el núcleo de la tesina de grado, no representa un mero ajuste administrativo; constituye la legitimación de que investigar y proyectar son praxis de intervención situada, una forma de habitar y escuchar el territorio antes de cualquier pretensión de transformación externa.

Estas siete dimensiones —teorías, tradiciones, redes, programas, proyectos, ambientes narrativos e instalaciones— opera como una constelación simultánea y no jerárquica que desestabiliza las fronteras del saber instituido y las hegemonías académicas. Frente a la lógica mercantil que impone fórmulas prefabricadas sobre comunidades concebidas como pasivas, nuestra propuesta ancla la intervención en la investigación-vida. Aquí, la definición de objetivos y estrategias se desprende del ejercicio burocrático de «rellenar casilleros» para devenir en la cartografía de un compromiso ético y afectivo. Si la reconciliación con la tierra se inicia en la soberanía alimentaria, la reconciliación con la educación emerge del reconocimiento de nuestra interdependencia radical: un despojo del «yo» soberano para ser habitados por la justicia cognitiva. El rigor académico se desplaza, así, hacia una atención profunda a las pulsiones del mundo, donde la universidad pública funciona como el humus fértil para que las tesis-instalaciones actúen como rituales de reparación colectiva, demostrando que nuestra mayor riqueza reside, precisamente, en la potencia indómita de lo común.

Frente a la ofensiva epistémica que lucra con nuestra desolación, argumentamos que el fortalecimiento de los vínculos comunitarios y la ética del cuidado restituyen la densidad afectiva de nuestra labor pública. Investigar es comprender que somos extensiones del cuerpo de la tierra; cada esfuerzo invertido en esta soberanía pedagógica es una barrera contra el avance del vacío. Contra la lógica del 1% que busca la extinción, oponemos la unidad de la biodiversidad humana y la interconexión de nuestras redes de vida. Reafirmamos que otro mundo no es solo una posibilidad teórica. No tenemos un «sope» en términos del mercado, poseemos la potencia inexpugnable de lo público para imaginar y gestar, un proyecto educativo.



**Transformaciones III**, técnica mixta: tinta collage sobre papel. **Ana María Martín**

### Nota

El presente artículo se inscribe en el marco de las contribuciones de ambos investigadores al proyecto de investigación “(Trans)formaciones crea(c)tivas para una cultura de la pertenencia y el cuidado mediante un modelo plurilingüe de literacidad literaria” (2024-2026), dirigido por la Dra. Cristina Pérez Valverde en la Universidad de Granada (España).

### Referencias bibliográficas

- Blanco, C. (2023). *Ablandar la academia: Una autoetnografía con el proyecto de extensión maestría en plastilina e investigaciones-vidas (Mar del Plata, 2022-2023)* [Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación]. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Cvetkovich, A. (2018). *Un archivo de sentimientos: Trauma, sexualidad y culturas públicas lesbianas*. Madrid: Editorial Egales.
- Despret, V. (2022). *Autobiografía de un pulpo: y otras narrativas de anticipación*. Bilbao: Consonni.
- Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. Ciudad de México: Editorial Edicol.
- Estifique, MA. y Ramallo, F. (2024) Domesticar la teoría (queer): una investigación performática. *Revista Interinstitucional Artes de Educar V.10 N°2*. Pp- 275-293.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.
- Fawaz, R (2021) “Introducción”, en Berlant, L (ed.) (2021) *Leer a Sedgwick*. Madrid, Biblioteca Sedgwick.
- Godoy Lenz, R., Ramallo, F., & Ribeiro, T. (2022). *Investigaciones-vidas en educación: Escuchar, conversar, constelar*. La Serena: Editorial ULS.
- Grinberg, S. (2020). Gubernamentalidad managerial y derechas anti-estado. *Revista de Educación*, (21), 142-161.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel* (Vols. 1-6). Ciudad de México: Ediciones Era.
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Madrid: Editorial Egales.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno*. Buenos Aires: Consonni.
- Mesquita, R. (2022). *Mandinga: descolonización y articulación pedagógica*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).
- Porta, L (2021) *La expansión biográfica en la investigación educativa*. Buenos Aires: Editorial FFyL-UBA.
- Ramallo, F. (2017). *El bachillerato como experiencia: Un estudio biográfico-narrativo (Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940)* [Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes]. Universidad Nacional de Rosario.

- Ramallo, F. (2019). Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores. *Série-Estudos*, 24(52), 101-122. Campo Grande, MS.
- Ramallo, F. (2021). Una pedagogía de la instalación. *Revista de Educación*, 12(24.1), 41-58
- Ribeiro, A. (2021). Carta mínima para investigadores minúscules / Minimum charter for minuscule investigator. *Revista de Educación*, (32), 45-62.
- Sontag, S. (1996). La enfermedad y sus metáforas. Buenos Aires, Taurus.