Trayectorias Universitarias
Vol. 12, Núm. 22, e215, Estudios y Ensayos, 2026
https://doi.org/10.24215/24690090e215
ISSN 2469-0090 | https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias
Recibido: 11/02/2026 - Aceptado: 03/10/2026

Paz revoltosa y universidad pública: el protocurrículum frente al malestar juvenil

Revoltous peace and the public university: The protocurriculum in the face of youth discontent.

María Clara Vercellini
claravercellinig@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Guadalupe Fontana
fontanamariaguadalupe@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Agustín Maldonado
agus_elotro@hotmail.com
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Federico Del Giorgio Solfa
delgiorgio@fba.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Resumen | Este ensayo analiza una amenaza anónima recibida en la UNLP no como un episodio aislado, sino como un síntoma de época que interpela las prácticas pedagógicas. El episodio se inscribe en los "tiempos sombríos" de ataque a la universidad pública y en una "época de pasiones tristes" que atraviesa a las juventudes, marcada por dinámicas de hiperconexión, precarización e individualismo, propias de una sociedad atravesada por el cansancio y la sobreexigencia. Se interroga el lugar del aula como territorio político-afectivo y el papel estratégico de la universidad en la reconstrucción de vínculos, sentidos y pertenencias. Desde el protocurrículum se proponen diez estrategias para una "paz revoltosa": una paz activa y crítica que, mediante la escucha radical y la problematización colectiva, busca repolitizar el malestar juvenil y transformar la frustración individual en acción común, reponiendo horizontes compartidos para las juventudes en la universidad pública.

Palabras clave | prácticas pedagógicas, conflicto político, sociedad del cansancio, escucha radical

Abstract | This essay analyzes an anonymous threat received at UNLP not as an isolated episode, but as a symptom of the present moment that challenges pedagogical practices. The episode is situated within the

“dark times” marked by attacks on public universities and an “era of sad passions” affecting youth, shaped by dynamics of hyperconnection, precariousness, and individualism, characteristic of a society permeated by fatigue and overexertion. The article examines the classroom as a political and affective territory and reflects on the strategic role of the university in rebuilding bonds, meaning, and belonging. From the perspective of the protocurriculum, it proposes ten strategies for a “rebellious peace”: an active and critical form of peace that, through radical listening and collective problem-posing, seeks to repoliticize youth malaise and transform individual frustration into common action, restoring shared horizons for young people within public universities.

Keywords | pedagogical practices, political conflict, society of fatigue, radical listening



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Introducción

Este ensayo nace a partir de una amenaza anónima recibida en la UNLP, un episodio que, más allá de su impacto inmediato, obliga a preguntarnos qué tensiones sociales, afectivas y subjetivas lo vuelven posible. Más que indagar en la identidad de quien lo envió, importa leer el hecho como un síntoma de época que interpela directamente nuestras prácticas educativas (Dubet, 2020). El episodio expone grietas en nuestras formas de acompañamiento, escucha y presencia pedagógica: qué escuchamos, qué dejamos de escuchar, y qué modalidades de encuentro se debilitan en el aula.

La escena -rápida e inquietante- devolvió preguntas urgentes: ¿qué experiencias atraviesan hoy las juventudes?, ¿qué espacios quedan para elaborar el malestar sin que derive en retraimiento o explosión?, ¿cómo inciden la precarización material, la sobrecarga emocional y la hiperconexión en la construcción de sentido? Estas interpelaciones adquieren relevancia en un contexto marcado por dinámicas de autoexigencia y agotamiento subjetivo, descriptas como propias de la "sociedad del cansancio" (Han, 2024). Se vuelve central, entonces, indagar cómo estas condiciones inciden en la formación y qué lugar ocupa la universidad como territorio de encuentro y comunidad en tiempos sombríos y de "pasiones tristes" (Dubet, 2020; Pecheny, 2020).

No resulta pertinente caracterizar el episodio como un hecho policial, ya que no derivó en consecuencias institucionales sino en su inscripción mediática. Esta rápida normalización puede leerse a la luz de la "positivización generalizada" que, según Han (2024, p. 52), neutraliza lo excepcional absorbiéndolo en la rutina.

Situar el problema en clave pedagógica implica desplazar la mirada hacia la trama educativa que lo vuelve legible. No se trata solo de comprender el contexto, sino de interrogar el aula como espacio político-afectivo: ¿cómo abordar estas problemáticas sin reducirlas a moralismos o silencios? ¿Cómo fortalecer vínculos y presencia en lugar de reproducir lógicas de aislamiento?

Este ensayo propone una lectura situada y un conjunto de herramientas para construir una "paz revoltosa": una paz activa y crítica, sostenida en la potencia de la no violencia (Butler, 2020), capaz de transformar el malestar en preguntas compartidas y recomponer horizontes colectivos. En este marco, la noción de *furor* en Han (2024) -energía capaz de interrumpir una situación y habilitar otra- permite pensar una paz no pacificada, sino transformadora. La hipótesis sostiene que la articulación entre la escucha freiriana y el protocurrículum, orientada a esa paz revoltosa, habilita la transformación del malestar inarticulado en acción pública, potenciando una "pedagogía de la mirada" que resiste la dispersión (Han, 2024).

La amenaza como síntoma en los tiempos sombríos: del repliegue individual al protocurrículum

Un mensaje llegó a la Facultad de Artes con un asunto brutal: "Voy a fusilarlos a todos" (ver Figura 1). Algunas unidades cerraron; en otras no hubo protocolos claros y la jornada se diluyó en incertidumbre. Cuando la noticia circuló, hubo paralización y escepticismo.

El mensaje no formulaba demandas ni reivindicaciones: anunciaba violencia indiscriminada dirigida a un "todos" abstracto, sin horizonte político ni interlocutores. Esta escena marca un desplazamiento respecto de violencias históricas dirigidas a juventudes organizadas. Hoy la amenaza emerge desde

una subjetividad desanclada y se dirige contra las propias instituciones públicas donde esas juventudes habitan.

Su aparición no puede comprenderse fuera de contexto. Se inscribe en un clima donde proliferan discursos que desacreditan a la universidad pública y erosionan su legitimidad. Pecheny (2020) caracteriza este escenario como "tiempos sombríos", en los que el carácter público del conocimiento es blanco de ataques. El episodio expone, además, fragilidades en nuestras prácticas de acompañamiento.

Pensar la amenaza como síntoma implica asumir la complejidad de los problemas que atraviesan hoy a la universidad (Wursten, 2023), donde se cruzan desigualdades, tecnologías digitales y disputas por lo común (Menéndez, 2023; Chiroleu, 2014). Estas conflictividades desbordan enfoques disciplinares y exigen articulaciones situadas (Sutz, 2011; Tommasino y Rodríguez, 2011).

Dubet (2020) describe este tiempo como una "época de pasiones tristes": desencanto y pérdida de proyectos colectivos. Muchos jóvenes oscilan entre apatía y estallidos despolitizados. A ello se suma la lectura de Han (2024), quien señala que la sobreexigencia y la saturación debilitan la atención y la capacidad de interrupción. La amenaza puede leerse, así, como expresión de una violencia que emerge como descarga dispersa en un régimen que normaliza el agotamiento (Han, 2024).

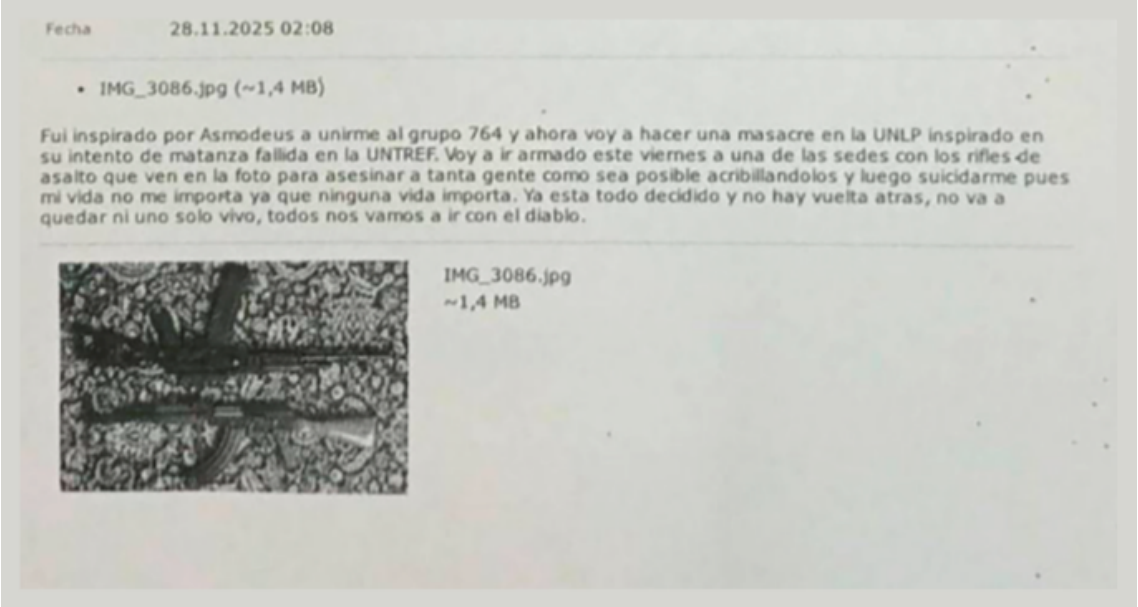
No se trata de un hecho aislado, sino de un síntoma de fragilización de lazos y horizontes. La pregunta es qué implica esta lectura para la docencia.

Integrar esta experiencia supone asumir que lo que está en juego no es solo la seguridad, sino la reconstrucción de sentidos en el aula. Butler (2020) recuerda que frenar la destrucción es una afirmación vital. En esta línea, Coscarelli y Picco (2009) definen el protocurrículum como una propuesta formativa donde saberes académicos y sociales dialogan. Este marco permite transformar la apatía o la furia despolitizada en proyecto colectivo, formando sujetos sociales a través de intercambios de sentido.

Han (2024) distingue furia -descarga reactiva- de *furor*, energía capaz de interrumpir y abrir un comienzo cuando encuentra mediaciones colectivas. Pedagógicamente, el *furor* permite reorientar el malestar hacia acción compartida. Tomar en serio la amenaza implica leerla como síntoma que interpela la tarea docente y convoca a imaginar otras formas de construir comunidad, asumiendo -con Edelstein- que la formación se construye en interlocución (Edelstein y Mercado, 2024).

El protocurrículum opera así como un laboratorio inter y transdisciplinar que define qué conflictos se vuelven enseñables y cómo se abordan. Inscribir en él la construcción de una paz revoltosa reorganiza fronteras y habilita espacios de co-formación capaces de repolitizar el malestar y reconstruir lazos colectivos.

Figura 1: *Fragmento del correo electrónico enviado a la Facultad de Artes de la UNLP.* ↑



Fuente: El Día (2025)

La Universidad frente a las pasiones tristes: hacia la construcción de una paz revoltosa

Pensar una “paz revoltosa” implica asumir que la paz no se construye suprimiendo los conflictos, sino reconociéndolos como parte constitutiva de la vida democrática. Como señalan Fjeld y Paredes Goicochea (2017), retomando a Hannah Arendt, el conflicto político no es un accidente sino un encuentro tenso que produce “divisiones, tensiones, desarreglos”, pero también abre posibilidades de reorganizar lo común. Esta vitalidad contrasta con el clima que describe Dubet (2020): juventudes atrapadas entre apatía y estallidos despolitizados, sin horizontes compartidos.

Para Arendt, la violencia destruye el “entre” donde surge la acción plural, vaciando el espacio público. En esta línea, Freire (1993) sostiene que no hay transformación sin una escucha radical de la experiencia concreta del otro. Sin ese reconocimiento, el conflicto se reduce a malestar difuso o reacción defensiva. Fjeld y Paredes Goicohea (2017) recuperan además a Manrique para subrayar que el lenguaje no solo describe los conflictos: los produce y orienta. Una paz revoltosa exige, entonces, un trabajo sobre las palabras que vuelva pensables los antagonismos dentro de la comunidad educativa.

González Valdés (2001) agrega que problematizar es una competencia democrática fundamental: formular preguntas colectivas transforma angustias dispersas en pensamiento común. Sin problematización no hay conflicto político, solo frustración sin dirección. Desde otro ángulo, Gaúna (2011) concibe la universidad como espacio privilegiado para la construcción de ciudadanía juvenil, capaz de sostener esta paz indócil mediante participación, reconocimiento y disputa pública de sentidos.

En este marco, la escucha freiriana se articula con la “pedagogía de la mirada” que Han (2024) reivindica: aprender a mirar, pensar, hablar y escribir implica resistir la dispersión y recuperar la atención en una sociedad saturada de estímulos. Educar supone introducir demora allí donde

predomina la inmediatez.

Han (2024, p. 52) distingue la furia reactiva del *furor*, entendido como la energía capaz de "poner fin a una situación y hacer que comience otra nueva". Leído pedagógicamente, el *furor* no equivale a violencia, sino a potencia transformadora: permite interrumpir la inercia y reorientar el malestar hacia acción colectiva. En sintonía con esta perspectiva, una paz revoltosa no restaura armonías ficticias, sino que convierte el conflicto en ocasión para reconstruir comunidad, palabra y horizonte común.

Como recuerda Freire (2008), entregarse a la vida -sin negar la tristeza- es condición para luchar por la alegría en la escuela. En esa tensión entre conflicto y esperanza se juega la tarea universitaria.

10 estrategias para la construcción de una paz revoltosa

Pensar una paz revoltosa supone reconocer que la conflictividad no debe evitarse en la universidad, sino asumirse como condición pedagógica para reconstruir comunidad y sentido. Como señalan Fjeld y Paredes Goicochea (2017), retomando a Hannah Arendt, el conflicto abre el espacio público; suprimirlo lo clausura. Cuando las tensiones quedan atrapadas en la dispersión y el aislamiento -como advierte Dubet (2020)- derivan en apatía o estallidos sin horizonte. En este marco, el protocurrículum ofrece un dispositivo estratégico para definir sentidos formativos y modos de habitar la experiencia educativa (2009).

Desde esta perspectiva, construir una paz revoltosa implica, en primer lugar, escuchar antes que hablar, recuperando la ética freiriana que exige partir de las condiciones materiales y afectivas de la vida estudiantil (Freire, 1993). Supone también repolitizar el conflicto, nombrando tensiones para hacerlas elaborables colectivamente (Fjeld y Paredes Goicochea, 2017), y reconocer el malestar juvenil -apatía, cansancio o furia- como expresión social ligada a la precariedad y la sobreexigencia contemporánea (Dubet, 2020; Han, 2024). En esta línea, problematizar colectivamente se vuelve una competencia democrática fundamental (González Valdés, 2001): transformar angustias dispersas en preguntas compartidas capaces de abrir acción común. Recuperar el poder del lenguaje resulta igualmente central, ya que -como sostiene Manrique- las palabras no solo describen la realidad, sino que la producen, habilitando nuevos márgenes de agencia (Fjeld y Paredes Goicochea, 2017).

Asimismo, promover ciudadanía crítica implica formar sujetos capaces de participar y disputar sentidos públicos (Gaúna, 2011), articulando saberes académicos y experiencias sociales desde el protocurrículum (Coscarelli y Picco, 2009). Repolitizar la esperanza, en clave freiriana, significa entenderla como práctica colectiva encarnada en el encuentro (Freire, 1993) . A ello se suma la necesidad de aprender a mirar -según la pedagogía de la mirada propuesta por Han (2024) - introduciendo pausas e interrupciones que resistan la dispersión. Transformar la energía del conflicto sin recurrir a la violencia, como plantea Galtung (1998), exige canalizarla creativamente en lugar de reprimirla o dejarla estallar. Finalmente, activar el *furor* transformador, distinguiéndolo de la furia reactiva, supone -en términos de Han (2024) - habilitar una energía capaz de interrumpir la inercia y abrir nuevos comienzos. En conjunto, estas estrategias orientan prácticas pedagógicas situadas que conviertan el malestar en palabra común y reconstruyan el espacio público universitario frente a los "tiempos sombríos" (Pecheny, 2020).

Diez estrategias para construir una "paz revoltosa".

Estrategia	Descripción	Referencia
1. Escuchar antes que hablar	La escucha como práctica ética y política que reconoce condiciones materiales y afectivas de la experiencia estudiantil.	Freire (1993)
2. Repolitizar el conflicto	Nombra tensiones para convertirlas en materia de elaboración colectiva.	Fjeld y Paredes Goicochea (2017)
3. Nombrar el malestar juvenil	La apatía, el cansancio y la furia como síntomas sociales del presente.	Dubet (2020); Han (2024)
4. Problematizar colectivamente	Formula preguntas como práctica democrática que habilita acción común.	González Valdés (2001)
5. Recuperar el poder del lenguaje	Disputa sentidos y crear vocabularios para el malestar y la esperanza.	Fjeld y Paredes (2017)
6. Promover ciudadanía crítica	Forma sujetos capaces de participar y disputar lo público desde el inicio del proceso formativo.	Gaúna (2011)
7. Repolitizar la esperanza	La esperanza como práctica colectiva y situada.	Freire (1993)
8. Aprender a mirar	Introduce pausas e interrupciones que resistan la dispersión y reactiven la experiencia.	Han (2024)
9. Transformar la energía del conflicto	Canaliza el conflicto de forma creativa y no violenta.	Galtung (1998)
10. Activar el *furor* transformador	Interrumpe la inercia y habilita nuevos comienzos colectivos.	Han (2024)

Nota: Estrategias orientadas a la construcción de prácticas pedagógicas situadas para la transformación no violenta del conflicto en el ámbito universitario, con énfasis en el protocurrículum. Fuente: elaboración propia a partir de Freire (1993), Fjeld y Paredes Goicochea (2017), Dubet (2020), González Valdes (2001), Gaúna (2011), Han (2024) y Galtung (1998).

Consideraciones finales

Una paz verdaderamente revoltosa exige partir de una escucha radical de la experiencia concreta de las juventudes -precariedad, cansancio, miedo, furia- tal como advierte Freire. A la luz de la amenaza anónima recibida en la UNLP, esta escucha no es un gesto empático "blando", sino una condición para repolitizar el conflicto, evitar su tratamiento policial o psicologizante y reconstruir el "entre" donde puede surgir la acción colectiva.

Esta ética de la escucha necesita sostén institucional. La universidad asume un papel estratégico a través de la integralidad, que articula docencia, investigación y extensión universitaria, transformando el conocimiento en práctica situada y socialmente relevante. En ese marco, el protocurriculum funciona como dispositivo privilegiado para orientar la formación de sujetos sociales, disponiendo los conflictos que se vuelven enseñables y las posiciones desde las que se los aborda.

La paz revoltosa no es pasividad ni conciliación, sino una actitud activa y crítica. Retoma la fuerza de la no violencia de Butler y el concepto de furor de Han para problematizar la realidad en lugar de naturalizarla: no suprime el conflicto, sino que lo reorganiza para habilitar participación, justicia y cuidado mutuo. Las diez estrategias propuestas buscan precisamente traducir este horizonte en decisiones pedagógicas concretas dentro del aula y de los proyectos de extensión.

La universidad, al articular saberes académicos, territoriales y experienciales, puede convertirse en un laboratorio de problematización colectiva capaz de desactivar esta época de pasiones tristes y devolver futuro a las juventudes.

Declaración de conflictos de interés

Los/as autores/as declaran que no existen conflictos de interés.

Declaración sobre uso de inteligencia artificial (IA)

Los/as autores/as firmantes declaran haber utilizado la herramienta de IA OpenAI, modelo GPT-6 como herramienta de apoyo para la revisión gramatical y sintáctica del texto, pero se realizó una revisión final para garantizar que el artículo cumpliera los estándares de calidad de la revista. **El uso de esta herramienta no ha sustituido en ningún caso el juicio metodológico ni la revisión crítica de los datos.**

Contribución de autores/as

https://doi.org/10.24215/24690090e215

Autores-as / Colaboración académica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
María Clara Vercellini	X		X	X	X	X	X			X		X	X	
Guadalupe Fontana					X	X	X	X						
Agustín Maldonado						X		X						X
Federico Del Giorgio Solfa		X		X	X	X	X		X			X	X	X

Roles: 1-Administración del proyecto, 2-Adquisiciónde fondos, 3-Análisis formal, 4-Conceptualización, 5-Curaduría de datos, 6-Escritura -revisión y edición, 7-Investigación, 8-Metodología, 9-Recursos, 10-Redacción -borrador original, 11-Software, 12-Supervisión, 13-Validación, 14-Visualización.

Referencias

Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Paidós. ↑

Chiroleu, A. (2014). Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina. *Política Universitaria*, (1), 26-31. http://hdl.handle.net/11336/31096 ↑

Coscarelli, M. R. y Picco, S. (2009). Protocurriculum: sentidos dispersos en un campo complejo. En M. R. Coscarelli (Comp.), *La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes* (pp. 63-85). Ediciones de Periodismo y Comunicación (EPC), Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/90115 ↑

Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes: de cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo XXI Editores. ↑

Fjeld, A. y Paredes Goicochea, D. F. (2017). Discordias de lo común. Sobre los lugares del conflicto. *Las Torres de Lucca. International Journal of Political Philosophy*, *6*(10), 9-19. http://hdl.handle.net/11336/76962 ↑

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. ↑

Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores. ↑

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bakeas. ↑

Gaúna, E. (2011). *Universidad y construcción de ciudadanía: perspectiva sobre la política, lo político, la participación y el ejercicio de la ciudadanía de los estudiantes de la UNNE [Ponencia]*. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. https://www.aacademica.org/000-093/303 ↑

González Valdés, A. (2001). *Creatividad y problematización: el carácter social y la dimensión afectiva en la competencia problematizadora*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. ↑

Han, B. C. (2024). *La sociedad del cansancio*. Herder. ↑

Menéndez, G. (2023). Una mirada crítica a la integralidad de las funciones sustantivas: Interrogantes y desafíos en torno a una perspectiva en construcción. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, *13*(19), e0004. https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0004 ↑

Mercado, P. (2024). “No se construye en soledad, sino que siempre es en interlocución con otrxs”: entrevista a la Dra. Gloria Edelstein. *Alquimia Educativa*, *11*(2), 60–81. ↑

Pecheny, M. M. (2020). Universidad en tiempos sombríos. *Pensamiento Universitario*, *19*, 79-88. http://hdl.handle.net/11336/171276 ↑

Redacción El Día. (28 de noviembre de 2025). “Voy a hacer una masacre en la UNLP”: el explosivo

mail con las graves amenazas y fotos de armas. *El Día*. https://www.eldia.com/nota/2025-11-28-10-42-0-voy-a-hacer-una-masacre-en-la-unlp-el-explosivo-mail-con-las-graves-amenazas-y-fotos-de-armas-la-ciudad ↑

Sutz, J. (2011). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. En R. Arocena, H. Tommasino, N. Rodríguez, J. Sutz, E. Álvarez Pedrosian, y A. Romano (Eds.), *Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 43–60). Universidad de la República. ↑

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En R. Arocena, H. Tommasino, N. Rodríguez, J. Sutz, E. Álvarez Pedrosian, y A. Romano (Eds.), *Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 19–42). Universidad de la República. ↑

Wursten, A. G. (2023). Universidad, extensión e integralidad. Claves para la democracia. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, *13*(19), e0005. https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.jul-dic.e0005 ↑