

Revista

de **E**ducación



26

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 13 - Número 26
Mayo - agosto 2022



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





Revista *de E*ducación



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN
Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata
Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decano: Dr Enrique Andriotti Romanin
Vicedecana: Esp. Gladys Cañueto
Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto
Secretaría de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta
Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca
Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino
Coordinadora Área Posgrado: Dra. María Marta Yedaide
Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre

AÑO XIII – N° 26

Mayo - Agosto 2022

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 - Nivel +6
7600 - MAR DEL PLATA - Argentina
Telefax: 54-223-4752277
Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Compaginación: Rosario Barniu

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECTOR: María Marta Yedaide (UNMDP)

SECRETARIAS: Geraldina Goñi (UNMDP) y María Antrea Bustamante (UNMdP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

Claudia De Laurentis - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Patricia Demuth - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

María Graciela Di Franco - Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Marcelo Vitarelli - Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Silvia Adriana Branda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Graciela Flores - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REDACCIÓN

Sebastian Trueba - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Laura Proasi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Verónica Ojeda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Ana Siccardi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentín Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Luis Porta - Universidad Nacional de Mar del Plata

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolívar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Sonia Bazán - Universidad Nacional de Mar del Plata

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramirez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

Sumario

• EDITORIAL	<i>Editorial</i> María Marta Yedaide.....	9
• ENTREVISTA	<i>¿Volvemos a la escuela? ¿O vamos hacia un nuevo lugar? La educación del después de la pandemia. Entrevista a la Dra. Mariana Maggio</i> <i>Are We Going Back to School? Or Are We Going to a New Place?</i> <i>Education after the pandemic. An Interview with Mariana Maggio</i> Geraldina Goñi, María Marta Ulzurrun	17
• ARTÍCULOS	<i>Hacia una pedagogía de la esperanza crítica bajo el capitalismo de casino</i> <i>Toward a Pedagogy of Educated Hope under Casino Capitalism</i> Henry A. Giroux, Traducción: Laura Proasi, Claudia De Laurent	31
	<i>El desafiante pensamiento de Edward Said: notas para un desborde de la crítica literaria y su posible servicio a una enseñanza del pensamiento crítico</i> <i>The challenging thinking of Edward Said: notes for an overflow of literary criticism and its possible service to a teaching of critical thinking</i> Nibaldo Acero, Rodrigo Marilef Betanzo, Javier Alberto Pérez Díaz	39
	<i>Cuerpo, violencia y educación: un análisis enfocado en los usos legítimos e ilegítimos del cuerpo</i> <i>Body, violence and education: analysis focused on the legitimate and illegitimate uses of the body</i> Nicolas Patierno, Ricardo Luis Crisorio	63
	<i>El sorteo como mecanismo reproductor de la desigualdad en la educación secundaria</i> <i>The lottery as a reproductive mechanism of inequality in the secondary educatio</i> Mariano Anderete Schwal	81
	<i>Las preocupaciones de Juanito en tiempos de pandemia: repensar la educación en Ecuador</i> <i>Juanito's concerns in times of pandemic: rethinking education in Ecuador</i> María Teresa Arteaga Auquilla, Belén Suárez Jaigua	95
	<i>La escuela en el escenario de educación remota: una reflexión sobre las plataformas, la alfabetización digital y la enseñanza</i> <i>School in the Remote Education Scenery: a Reflection about Digital Plataforms, Digital Literacy and Teaching</i> Alejo González López Ledesma	119

Sumario

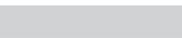
<i>Estrategias Educativas en la Educación Superior en Argentina y en el Mundo a partir de la Crisis por la Pandemia de Covid 19</i> <i>Educational Strategies in Higher Education in Argentina and the World after the Crisis Provoked by COVID-19 Pandemic</i> Flavia Stuart Presas, Alejandrina Senor.....	133
<i>Lectura y juego en la educación primaria: una revisión narrativa</i> <i>Reading and play in primary education: a narrative review</i> Victoria Arnés. Verónica Zabaleta.....	145
<i>Entre filosofía y educación: experiencia de convivencia</i> <i>In between philosophy and education. Experiences of conviviality</i> Graciela Flores, Román March	171
<i>Perspectiva de género: ¿un enfoque presente en la formación del profesorado universitario en química?</i> <i>Gender perspective: an approach present in the university training of chemistry teachers?</i> Nayla Traiman-Schroh, María Soledad Fernandez	189
<i>Estrategia de enseñanza para estudiantes de Psicología y Psicopedagogía basada en los estilos de aprendizaje</i> <i>Teaching strategy for university students of Psychology and Educational Psychology</i> Gabriel Artur Marra e Rosa, Silvia Adriana Fioravanti.....	207
<i>¿Están preparadas las universidades tecnológicas del Estado de Hidalgo para una Megaciencia?</i> <i>Are Technological Universities in Hidalgo State Prepared for Mega science?</i> Amalia Santillán Arias, Concepción Gómez Juárez	225
<i>Construyendo una sinapsis entre la música y los procesos metacognitivos</i> <i>Building a synapse between music and metacognitive processes</i> María Alejandra Rojas Rodríguez	245
<i>I Jornadas de Reflexión “Cuidando Lo Común”. Mar del Plata, 07 de octubre de 2021. Modalidad virtual</i> Degregori, Lucia	273
<i>Los sentimientos en la escena educativa. Una reseña del libro de trabajo colectivo acerca de las transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos</i> Paula Valeria Gaggini.....	279

• RESEÑAS
eventos

• RESEÑAS libros

Sumario

	<i>Telebachillerato Comunitario. De la cobertura a la búsqueda de equidad</i>	
	Santiago Tafernaberry Cicimbra.....	285
• RESEÑAS tesis	<i>Corporeidad y buena enseñanza en profesores memorables: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP</i>	
	Susana A. Lazzaris.....	293
	<i>Determinantes del rendimiento académico de alumnos de la carrera licenciatura en enfermería de la universidad nacional de tucuman en el periodo 2003-2011</i>	
	Analía Ortigoza	299
• EVENTOS	<i>Eventos, jornadas y congresos.....</i>	315



SOBREVIVIENTES & COVIVIENTES

Como es habitual en la historia de esta publicación, el lanzamiento del actual Número se impregna del ánimo celebratorio que inspiran las contribuciones que compartimos. Con plena conciencia de la continuidad en la “postpandemia” de ciertas inquietudes y profundas incomodidades con el estado de la vida común, las producciones en el campo de la educación siguen trayendo claves interpretativas potentes para refractar en nuestros propios procesos reflexivos.

Como también es característico del tono editorial de la Revista, afrontamos el desafío de sostener la convivencia entre temas clásicos y formas tradicionales de pensar y vivir la investigación, y modos rebeldes e inéditos de habitarla. Eso explica la convergencia de intereses, metodologías y propósitos en la decisión de hacer lugar para lo que ronda, dejando en las potenciales lectoras y lectores la definición de las opciones que se alinean con las expectativas particulares. En tiempos de salvaje bipolaridad, este gesto espera ampliar horizontes de conversación en lugar de fomentar la agudización de las prácticas de “otrear”, tan populares en la experiencia cotidiana. Los contrastes pueden leerse, entonces, como un ejercicio de encuentro con lo mismo y la diferencia.

Asumiendo las propias opciones, asimismo, decidimos inaugurar este Número con la exquisita conversación a la que se prestó la Dra. **Mariana Maggio**—una colega ligada a nuestra comunidad académica desde un sostenido y profundo afecto, reconocida además por la lucidez de su pensamiento en torno a una mirada amplia, intensa y desafiante de las tecnologías educativas. Las oportunas interlocutoras, **Geraldina Goñi** y **Maria Marta Ulzurum**, acercan ¿Volvemos a la escuela? ¿O vamos hacia un nuevo lugar? La educación del después de la pandemia. Entrevista a la Dra. **Matiana Maggio**, un registro de la composición que entre preguntas y respuestas tejen con Mariana, cuando la incitan a volver sobre las experiencias en pandemia para proyectarse hacia los horizontes de una educación potente, a la medida de los tiempos y las circunstancias.

El corpus de artículos se ordena, también, según grados de cercanía con las opciones pedagógicas afines, transcurriendo hacia contribuciones igualmente importantes bajo signos de especificidad o diseño metodológico particulares. Comienza por la traducción de un texto de Henry A. Giroux, narrado en español por Laura Proasi y Claudia de Laurentis bajo el nombre Hacia una pedagogía de la esperanza crítica bajo el capitalismo de casino. En este artículo Giroux se compromete, una vez más, con la posibilidad de alcanzar una democracia radical por las vías de la alfabetización crítica y en profunda resistencia con formas vigentes de opresión—una cuestión que se actualiza dolorosamente en los escenarios contemporáneos.

El desafiante pensamiento de Edward Said: notas para un desborde de la crítica

literaria y su posible servicio a una enseñanza del pensamiento crítico dibuja una línea de continuidad con la vocación emancipatoria del texto de Giroux. En este manuscrito, Nibaldo Acero, Rodrigo Marilef Betanzo y Javier Alberto Pérez Díaz asumen un análisis que considera esenciales a los actores y los contextos de las prácticas pedagógicas, bajo la influencia del pensamiento de Edward Said y su compromiso con el desafío de las relaciones de poder instituidas.

En sintonía, aunque recorriendo la epidermis de la experiencia escolar, **Nicolás Patierno y Ricardo Luis Crisorio** asumen una exégesis de los lenguajes corporales para desacoplar el significante “violencia escolar” de los sentidos que ha ido adquiriendo con el tiempo. En su texto **Cuerpo, violencia y educación: un análisis enfocado en los usos legítimos e ilegítimos del cuerpo**, los colegas comparten una experiencia de investigación cualitativa que habilita la reconsideración del vínculo entre cuerpos y educación en pos de una más genuina renuncia a la violencia.

También **Mariano Anderete Schwal** se implica en la desnaturalización de ciertos consensos instalados, ya en el sentido común, y despojados de su fuerza política de resistencia. En **El sorteo como mecanismo reproductor de la desigualdad en la educación secundaria se desafía** el paradigma de la igualdad de oportunidades en el ingreso a la educación secundaria de Argentina, advirtiendo sobre la potencial reproducción de las desigualdades sociales. Situado en las escuelas secundarias dependientes de Universidades Nacionales y mediante un método descriptivo, se reconocen el condicionamiento de la convocatoria, la tradición escolar y las elecciones escolares de las familias. Este artículo cierra un primer conjunto de textos con afinidad político-pedagógica, para dar lugar a preocupaciones específicas incubadas por la experiencia pandémica en la transición hacia los textos con objetivos y metodologías más particulares que preceden a las reseñas.

Nos deslizamos entonces ahora hacia algunas contribuciones que, naturalmente, se dedican a profundizar en las resonancias aún estridentes de las propuestas educativas suscitadas a partir de la pandemia de Covid-19. Comenzamos por **María Teresa Arteaga Auquilla y Belén Suárez Jaigua**, quienes **comparten** una reflexión cimentada en un audio enviado por un niño de un sector rural del Ecuador, el cual desnuda la crisis social exacerbada por el Covid-19 y repone urgencia respecto de las respuestas que pueden y deben darse desde la educación. El artículo **Las preocupaciones de Juanito en tiempos de pandemia: repensar la educación en Ecuador** habilita el gesto empático indispensable para una profunda e impostergable articulación de actores en pos de “un futuro más participativo, justo e inclusivo”.

El artículo **La escuela en el escenario de educación remota: una reflexión sobre las plataformas, la alfabetización digital y la enseñanza** también constituye un llamado a la reflexión sobre las condiciones de equidad, especialmente en virtud de las tensiones y desafíos alrededor de la alfabetización digital. **Alejo González**

López Ledesma nos invita aquí a reflexionar respecto de las discusiones que el escenario pandémico puso de relieve en términos de los saberes y conocimientos, desde una perspectiva situada que repone agencia al situar el punto de vista en la misma escuela.

El siguiente artículo se ubica en el otro extremo del sistema educativo. En **Estrategias Educativas en la Educación Superior en Argentina y en el Mundo a partir de la Crisis por la Pandemia de Covid 19**, **Flavia Stuart Presas** y **Alejandrina Senor** comparten un estudio enmarcado en una investigación mayor que, mediante una revisión bibliográfica a partir del *Methodi Ordinatio*, fases 1 a 5, identificó estrategias para dar continuidad a las propuestas formativas de grado y posgrado. Este abordaje dejó a las autoras frente a un conjunto de inquietudes comunes, manifiestas en estos documentos, respecto del futuro de la educación superior.

Cierran el corpus de artículos científicos seis contribuciones interesantes e importantes que llevan la marca de un creciente grado de especificidad disciplinar o contextual, y/o se dedican a abordajes metodológicos más convencionales. Entre el primer conjunto se destaca el texto de **Victoria Arnés** y **Verónica Zabaleta**, quienes indagan las relaciones entre juego y aprendizaje de la lectura en la escuela primaria. En **Lectura y juego en la educación primaria: una revisión narrativa**, las autoras comparten el estudio de una revisión de 10 artículos de habla hispana y advierten el predominio de un enfoque instrumental del juego y de un enfoque cognitivo de la lectura, así como ciertas escisiones entre ambos procesos.

También bajo el sello de la singularidad, **Entre Filosofía y educación: Experiencia de convivialidad** es una contribución de **Graciela Flores** y **Román March** gestada como recapitulación analítica de las *Primeras Jornadas de Filosofía de la Educación* en la Facultad de Humanidades de la UNMdP, Argentina. En el texto los autores reconocen la experiencia como una práctica teórica, práctica filosófica y práctica filosófica-histórica y señalan la diversidad de dimensiones que constituyen la complejidad del campo, trazando relaciones de reciprocidad entre expresiones de lo filosófico que rebasan el plano intelectual e involucran emociones y afecciones.

Perspectiva de género: ¿un enfoque presente en la formación del profesorado universitario en química? también se ocupa de una temática específica en el contexto de la Educación Superior. Aquí **Nayla Traiman-Schroh** y **María Soledad Fernandez** presentan los resultados de un estudio exploratorio que muestra la presencia discontinua y discrecional de esta perspectiva en una universidad argentina. En el contexto particular de esta investigación, además, ha sido posible advertir sesgos androcéntricos, tanto en los contenidos disciplinares como en los pedagógicos y didácticos.

Por otra parte, **Estrategia de enseñanza para estudiantes de Psicología y Psicopedagogía basada en los estilos de aprendizaje**, de **Gabriel Artur Marra**

e Rosa y Silvia Adriana Fioravanti, comparte una investigación de diseño no experimental en una universidad privada de Argentina con interés en la formación de profesionales y el foco puesto en los aprendizajes. A través del Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb, el estudio mostró que los estilos convergente y asimilador predominan entre los 372 estudiantes participantes, lo que sugiere, según los autores, un ciclo de aprendizaje experiencial como estrategia de enseñanza.

También en el ámbito de la Educación Superior, la contribución de **Amalia Santillán Arias**, denominada **¿Están preparadas las universidades tecnológicas del estado de Hidalgo para una megaciencia?**, presenta un diagnóstico de las Universidades Tecnológicas del estado de Hidalgo ante la llegada del Sincrotrón Mexicano. A partir del instrumento *Knowledge Management Methodology*, se advierten áreas de oportunidad para interactuar con el sincrotrón y en la gestión del conocimiento, y se plantean estrategias para desarrollar un modelo de gestión del conocimiento como aporte a la comunidad académica de las Instituciones de Educación Superior en América Latina.

María Alejandra Rojas Rodríguez, por su parte, comparte una investigación que se pregunta sobre la implementación de intervalos musicales con relación a los procesos metacognitivos y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes en Colombia. En **Construyendo una sinapsis entre la música y los procesos metacognitivos**, se socializan los resultados de un estudio mixto con alcance exploratorio y descriptivo que mostró cambios estadísticamente significativos y positivos en las habilidades metacognitivas después de la implementación de los intervalos musicales, pero no evidenció mejoras ni incidencia en el desempeño académico de los participantes.

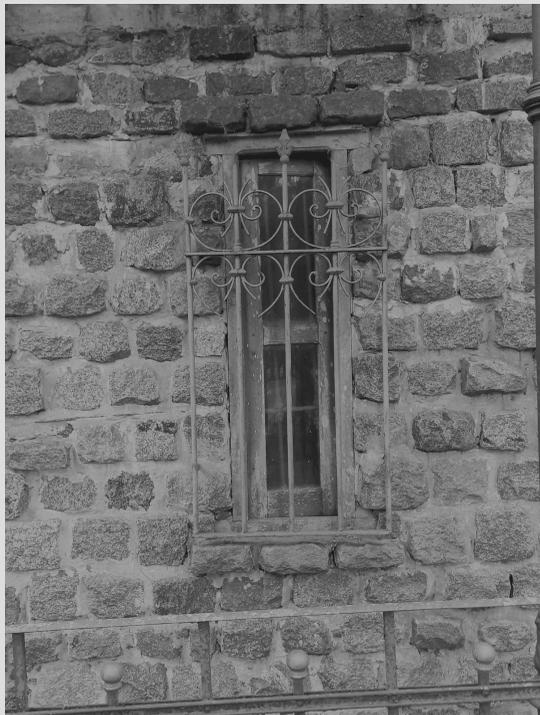
Cinco reseñas coronan el presente Número. En primer lugar, **Lucía Degregori** recupera la experiencia de las **Jornadas de Reflexión “Cuidando Lo Común”**, coorganizadas entre la Jefatura Regional XIX, la Jefatura Distrital General Pueyrredón, la Sede de Inspección de Educación Superior, el Programa “Cuidando lo Común” del Departamento de Ciencias de la Educación y la Secretaría de Inclusión y Vinculación Educativa de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Las reseñas de libros, por su parte, incluyen el comentario de **Paula Valeria Gaggini** sobre *Los sentimientos de la escena educativa*, de Abecasis y colaboradores, y la síntesis de *El Colofón*, de Estrada Ruiz y López, en las manos de **Santiago Tafernaberry Cicimbra**. Finalmente, **Susana A. Lazzaris** y **Analía Ortigoza** comparten reseñas de sus Tesis de Doctorado y Maestría, denominadas “Corporalidad y buena enseñanza en profesores memorables: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades de la UNMDP” y “Determinantes del rendimiento académico de alumnos de la carrera Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Tucumán en el periodo 2003-2011”, respectivamente.

Anhelamos que la actual compilación geste y encuentre resonancias, espacios para el disfrute y la puesta en tensión de las propias certezas. En un mundo en crisis, entendemos, no parece conveniente ni sensato conformarnos con menos.

María Marta Yedaide
Mar del Plata, abril de 2022

Revista

de **E**ducación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

**¿Volvemos a la escuela? ¿O vamos hacia un nuevo lugar?
La educación del después de la pandemia. Entrevista a la Dra. Mariana Maggio**

**Are We Going Back to School? Or Are We Going to a New Place?
Education after the pandemic. An Interview with Mariana Maggio**

Geraldina Goñi¹
María Marta Ulzurrun²

Resumen

La crisis sanitaria provocada por el COVID-19 y las subsecuentes medidas adoptadas en Argentina forzaron un cambio significativo en las escuelas en cuanto a la alfabetización digital y la incorporación de tecnología en el aula. Dos años después, y ante una inminente retorno a tiempo completo a los establecimientos educativos surgen interrogantes sobre el después, y los escenarios inciertos que trae la postpandemia. En la entrevista, la Dra. Mariana Maggio nos da su perspectiva y pone en cuestión la profundidad de los cambios implementados en estos últimos dos años, que evidencian un largo camino por andar, Por último, reflexiona sobre las posibilidades que habilita la implementación de un currículo minimalista y la necesidad de dar un salto hacia una nueva escuela.

Palabras clave: educación postpandemia; currículo minimalista; entornos virtuales

Abstract

The health crisis resulting from COVID-19 and the subsequent measures adopted in Argentina provoked a significant change in schools regarding digital literacy and the implementation of technology in the classroom. Two years later, in light of an imminent full-time return to the educational establishments, many questions regarding the aftermath and the post-pandemic uncertainty arise. Throughout this interview, Ph.D. Mariana Maggio shares her perspective on this issue and questions the depth of the changes implemented in the last two years that evidence a long way to go. Finally, she reflects upon the possibilities that a minimalist curriculum brings about as well as the need for a jump to a new school.

Keywords: post-pandemic education- minimalist curriculum- virtual environments.

Fecha de Recepción: 11/03/2022
Primera Evaluación: 16/04/2022
Segunda Evaluación: 20/04/2022
Fecha de Aceptación: 21/04/2022

P1: En otras entrevistas señalaste algunas condiciones que se vieron alteradas durante la pandemia, tales como la plasticidad del tiempo y el espacio, el uso de los entornos y recursos virtuales, la priorización de los contenidos y actividades, y la cultura docente colaborativa. Hay quienes pensamos que lo que sucede con la “vuelta a la presencialidad” es un “efecto elástico”: en ausencia de la presión coyuntural se ha retraído gran parte de aquello que se había estirado. ¿Tenés la misma percepción u observás alguna suerte de tercer escenario, criado en los calores de este tiempo particular?

R1: Me encantaría creer que el trazo que se da produce esa suerte de efecto elástico, pero por el momento, no estoy tan convencida de que eso esté pasando. Acá por un lado, tenemos que pensar muy seriamente, como plantea Berardi, como una mutación lo que nos ha tocado vivir en la pandemia, un cambio de época, en muchos sentidos brutal, y por otro lado comprender, que las instituciones educativas tienen unas modalidades a la hora de pensarse desde la presencialidad, que como dijo una colega directora de escuela, en la vuelta a pleno a la presencialidad, pueden llegar a succionarnos, hay una impronta muy fuerte de un modo de entender el currículum, un modo de entender el tiempo, un modo de entender el espacio, un modo de entender la evaluación, un modo de entender, diría hasta los vínculos que tiene que estar muy estructurado entorno de lo físico. Mientras tanto, pensamos este tiempo, sigo mucho el análisis de Alessandro Baricco, como un tiempo en donde la realidad no es exclusivamente física, entonces la pregunta que nos hacemos es, todo esto que hemos vivido, que nos metió en el medio de una realidad que es al mismo tiempo física y virtual, según señala Baricco, nos ayudó a entender, que en la vuelta plena a la presencialidad, la realidad sigue siendo física y virtual, y esa me parece que es la pregunta del momento y creo que hay que trabajar mucho, mucho para generar ese efecto, de elástico. Me parece que hay una responsabilidad de las políticas, que entre otras cosas, tienen que garantizar las condiciones de inclusión digital plena de todos los docentes y todos los estudiantes, me parece que eso es una clave.

Creo que además, por supuesto, ver procesos de formación muy intensiva que tengan que ver con la comprensión de la crisis y lo que sigue a la crisis, desde una perspectiva pedagógica y didáctica. Creo que tiene que ver también un trabajo muy afinado por parte de las instituciones educativas, en apoyo a la docencia, que además está extenuada, después de dos años de pandemia, y de todo lo que significó sostener la continuidad pedagógica sin presencialidad y me parece que, incluso, tenemos que darle palabra a los estudiantes respecto de esto que han vivido, de lo que quieren vivir, de lo que esperan, de cómo están atravesando un tiempo que sigue siendo muy crítico, primero porque no sabemos si la pandemia terminó, segundo porque estamos enfrentando escenas de potenciales guerras globales, o sea, que es un situación compleja desde donde la mires.

Creo, y acá permítanme usar esta idea, lo planteo cómo la necesidad de pegar un salto pero un salto hacia adelante, un salto que nos permita aferrarnos a todo lo aprendido en estos dos años, para decir, la inercia de la presencialidad puede llegar a succionarnos, como dice mi colega, pero si nosotros pegamos un salto hacia adelante donde, por ejemplo, nos comprometemos a no dejarnos atrapar por los calendarios escolares, a no dejarnos apresar por las lógicas de un espacio pensado hace décadas, si nos permitimos desestructurar el tiempo escolar tal como está concebido, mirar el currículum con una perspectiva de priorización, pensar la evaluación con una perspectiva de reconocimiento. Me parece que hay ciertas dimensiones que podríamos decir, que no vamos, no vamos a volver a lo que antes de la pandemia era clásico y era expulsivo. Falta una determinación enorme que es epistemológica, que es política y por supuesto, también es didáctica.

P2: En esto que vos estas diciendo, de volver a esas lógicas, a lo anterior, a lo previo, de no poder dar ese salto hacia adelante, vos lo ves más ligado a resistencias de carácter político, institucional, qué tienen que ver con los habitus escolares, qué tienen que ver con la formación docente? ¿Qué tienen que ver con todo eso o tienen que ver con otras cosas?

R2: Creo que hay un tema profundamente cultural, social, que tiene que ver con decir qué nos pasa con las formas contemporáneas del conocimiento, llegamos a comprender las formas contemporáneas del conocer o estamos enseñando versiones del conocimiento propias de otra época. Acá vuelvo a Baricco, hay un libro que se publicó recientemente, muy interesante, que se llama, “Lo que estábamos buscando” donde él sostiene que los modos de enfrentar la pandemia, por parte de las ciencias de la salud, fueron modos que no son propios de una comprensión de la revolución mental. Él dice mandamos a pelear en esta situación que requería una comprensión de la revolución mental, a maestros de ajedrez. Con una profunda crítica al modo de vincularse de las instituciones y de la academia, fundamentalmente, con el conocimiento contemporáneo. Y creo que ahí tenemos una pista importante.

Yo creo que hay algo de esto que tenemos que revisar, que es cultural, que es profundamente cultural, y que es epistemológico, porque tiene que ver con la cultura del conocimiento, la cultura que rodea el conocimiento. Me parece que cuando lo planteamos desde ese lugar, y decimos, bueno, si damos más formación en tecnología, no es un problema de dar más formación en tecnología, es un problema de comprender cuáles son las formas en cómo se construye el conocimiento contemporáneamente, y esto es algo que yo vengo señalando desde hace tiempo. Y eso se combina con unas lógicas institucionales, que ciertamente tienen atrapadas las prácticas de la enseñanza, que tienen que ver con rutinas, vinculadas de nuevo, con el currículum, con el tiempo, con el espacio, con la evaluación, que son anacrónicas.

¿Volvemos a la escuela? ¿O vamos hacia un nuevo lugar?
La educación del después de la pandemia. Entrevista a la Dra. Mariana Maggio

Nosotros decimos, los chicos y chicas no prestan atención en clase y se distraen y no sabemos donde están y no podemos conectar con ellos y resulta, que esos mismos chicos y chicas los pones a jugar juegos electrónicos y juegan ocho horas sin levantar la cabeza. No tienen problema de distracción, no tienen problemas cognitivos. Tienen problemas de falta de conexión con lo que les ofrece la cultura escolar, donde no pueden elegir nada, donde no pueden tomar decisiones, más que excepcionalmente.

Me parece que ese es el problema. Hace unos meses atrás, estuve en un trabajo con docentes de una universidad, que respecto a sus estudiantes universitarios, alguien con una profunda honestidad intelectual, “no los entendemos, no sabemos quiénes son”. Y si esto nos pasa, acá se abren dos aspectos muy importantes que dialogan entre sí. Primero entender la cultura contemporánea y las formas de construcción del conocimiento y después, entender a quienes educamos, que lo escribió Jackson, hace no sé cuántos años, entender a quienes educamos. Pasaron dos años, los chicos vuelven a la presencialidad y vos le decís, “bueno, unidad 1, vamos a hablar de tal cosa”, pero les vamos a preguntar cómo vivieron los últimos dos años, qué les pasó, cómo se vincularon con nuestras instituciones, qué les pasó con las prácticas de la enseñanza que vivieron, qué les significa la mutación a ellos, cómo se vincularon con los fenómenos de la cultura, con la literatura, con las series de televisión, con los juegos. ¿Alguien les está preguntando eso a los pibes? y yo creo que muy poco y esa debería estar como una de las bases para empezar a pensar qué hacemos y cómo pegamos el salto.

P3: Claro, a eso nos referíamos con el efecto elástico, que la pandemia nos tensionó y en alguna medida nos obligó a determinadas cosas, cuando pudimos volver a la presencialidad es como que el elástico otra vez volvió al estado inicial...

R3: No podemos volver, no es genuino, no podemos volver al punto inicial porque no hay punto inicial. El punto inicial se diluyó, se evanesció. En una encuesta que hicieron en una universidad nacional a los docentes, un docente dijo que quería volver a la presencialidad para que todo fuera exactamente igual que antes: señor usted no es el mismo, empecemos por casa, por qué usted querría hacer exactamente lo mismo.

P4: Creo que una de las fronteras que creo que se rompió fue la de incorporación de lo digital en el aula, que quizás antes había mucha resistencia y a partir de los cambios que se tuvieron que introducir, mucha gente se vio forzada a empezar a incluirla.

R4: Eso está bueno, lo que pasa es que, para mí, esto que se dio en llamar y se insiste en el proceso de virtualización no necesariamente implica un rediseño. Creo

que generó un proceso de, sin duda, aceleración en términos del aprendizaje de uso de tecnologías, y eso es un montón. Increíble que por una pandemia, finalmente esos aprendizajes hayan tenido lugar. Gente que antes no usaba, por ejemplo, soluciones de videollamada ahora le parece lo más natural del mundo... “bueno, conectémonos para qué vamos a ir a la reunión presencial”, genial, eso es un montón. Pero eso no quiere decir necesariamente que las prácticas se hayan rediseñado. Porque cuando vos ves que el profesor o la profesora estaba dando dos horas un teórico frente a sus estudiantes, hablando como si los estudiantes no estuvieran y ahora lo hace por una videollamada, es exactamente lo mismo, aprendió a hacer una videollamada? sí, y nos alegra, pero eso no quiere decir que haya revisado el sentido de sus prácticas en estos planteos epistemológicos y culturales que estamos poniendo sobre la mesa. Se virtualizó una práctica que era anacrónica antes de que la pandemia sucediera y querés volver ahí? ya sabíamos que eso era anacrónico y que era expulsivo.

P5: En ese sentido, vos pusiste mucho énfasis en esto de ir hacia un currículum más minimalista, a un currículum donde podamos seleccionar. Entonces cómo resolvemos la cuestión política del currículum de garantizar el derecho el acceso igualitario a los conocimientos para todos los niños y niñas y jóvenes, cómo llevar adelante los procesos de selección o de recorte de ese currículum extenso, coleccionista de contenidos que realmente está vetusto?

R5: Quiero partir de una suerte de afirmación que tal vez sea un poco generalista pero me parece importante hacerla. Si la gente no aprende, no estamos garantizando nada. Todo eso que creemos que garantizamos, cuando los estudiantes se lo olvidan al otro día de haberlo repetido para el examen o peor, se quedan afuera del sistema, entonces no es cierto que estamos garantizando con esta aproximación a esta presunta totalidad. Que además no es tal, porque en una sociedad que construye conocimiento al ritmo siempre es una selección, todo es una selección. A mi me preocupa la perspectiva minimalista, es un planteo que hice antes de la pandemia, me preocupa a los efectos de que podamos encontrarnos con lo relevante, en un momento dado de la historia, qué es lo relevante en una pandemia, con lo central, como dijeron los psicólogos cognitivos hace muchos años en la disciplina y con lo actual, desde el punto de vista del debate.

Yo creo que puede haber criterios donde digamos, si vos estás enseñando Geografía de 5to, bueno, discutamos qué es lo central para una Geografía de 5to, pero además discutamos qué es lo relevante en un mundo en pandemia, en un mundo en guerra. Discutamos cuál es el conocimiento, cuál es el debate contemporáneo en términos de una disciplina que se llama Geografía y veamos qué hacemos con esto. Antes era muy difícil comprender el debate de un campo disciplinario en un momento de la historia. Ahora no lo es porque está todo en las redes, puedes ver los congresos

¿Volvemos a la escuela? ¿O vamos hacia un nuevo lugar?

La educación del después de la pandemia. Entrevista a la Dra. Mariana Maggio

que suceden hoy sobre estos temas en línea, se están haciendo virtuales. Entonces, ahí hay que trabajar mucho en la docencia para ver cómo poner eso en cuestión, cómo los docentes se vuelven parte de ese debate, cómo pueden generar aportes.

Además, para mí la condición de lo mínimo también tiene que ver con construir una posición política vinculada a la igualdad y es que lo mínimo genere espacio para que la gente pueda construir algo original, para que pueda generar intervenciones en la comunidad, para que los estudiantes puedan revisar perspectivas con un sentido crítico y recrearlas. Porque si no, si la igualdad está planteada sobre la base de un modelo transmisivo tampoco desde ese punto de vista de lo que es el mundo hoy tiene tremendo alcance, porque lo que le van a pedir a los estudiantes en su inclusión plena, a la educación superior, al mundo del trabajo, es que sean parte de motores de construcción de conocimientos que funcionan a toda máquina, a todo ritmo. Si realmente le vamos a decir a los estudiantes, que los vamos a formar en una perspectiva que abraza una idea de justicia, que abraza de igualdad de oportunidades, una perspectiva totalmente democrática también, finalmente nos vamos a tener que convertir en sujetos creadores y constructores de conocimiento y transformadores de su mundo. Me parece que se juega todo eso en una idea política de justicia.

P6: Ahí tocaste un punto que nos interesaba, que es el de la formación docente. La formación docente se ha ido extendiendo en cantidad de años, pero otra vez, parece estar atravesada por pretensiones universalistas en relación al contenido, se quieren abarcar la mayor cantidad de saberes posibles en todas las áreas, desde la filosofía, hasta la didáctica de las artes. ¿Qué cambios harías en la formación docente inicial?

R6: En la formación docente desde el día uno, no en la residencia, en la práctica, en la materia uno, en el día uno de la formación docente generaría situaciones donde los docentes trabajan con estas perspectivas, y puedan crear, generar creaciones en relación con la práctica de la enseñanza reales con todos sus desafíos que suceden en las escuelas y que suceden en el sistema educativo. Porque me parece que acá hay un problema que si no lo ponemos en una perspectiva de docentes como creadores de prácticas de la enseñanza distinta y además en una matriz de construcción colectiva siempre vamos a arrastrar el mismo problema. Qué es que le vamos a enseñar una teoría que a veces viene del '50, '60, '70 o del siglo pasado y entonces cuando llegan al desafío de tener que generar prácticas tienen abordajes que no tienen fuerza interpretativa respecto de los fenómenos que enfrentan. Entonces la única manera de quebrar eso es generar prácticas distintas que nos permitan construir abordajes interpretativos propios de este tiempo. Yo le llamo, didáctica en vivo.

Yo tengo que generar una práctica distinta, para construir una práctica encarnada en este momento de la historia, para generar una teoría encarnada en este tiempo

de la historia. Nosotros les estamos enseñando a los docentes teorías que vienen del pasado que además tienen tramas, en general, muy individualistas, a pesar de que declaramos la colaboración, que tienen una perspectiva del aprendizaje que encarna de un modo individual, y después esperamos que vayan de dar clases y que generen prácticas integrales, colaborativas, y no tienen de donde agarrarse. Es ahí, donde creo que hay que producir un quiebre, que es un quiebre en el ámbito de la formación docente. A mí me pasó mucho durante la pandemia, sobre todo durante la primera etapa, que hablaba con la gente de los institutos y me decían... "cómo vamos a hacer con el espacio de la práctica??" y yo decía, pero esto que están haciendo los docentes es práctica. Qué mejor nos puede pasar que en este contexto inédito los docentes en formación hagan sus prácticas, porque eso los va a poner en una situación de experimentar y tener que arrancarle a la complejidad cosas maravillosas porque era difícil generar entusiasmo y alegría, en primer año de pandemia. Ésta es la práctica. Es una práctica que ocurre en condiciones bastante diferentes y esto es lo que necesitamos que vayan y experimenten, porque de ahí, que vamos a arrancar, teorías. Marcos teóricos aggiornados a este tiempo. Yo siento que es lo que no estamos logrando poner en la formación docente y ahí se abre, una puerta - y hoy es un tema que me quita el sueño-, qué vamos a hacer en la presencialidad. El lunes empiezo las clases presenciales y estamos pensando mucho qué va a pasar el lunes, y qué va a pasar en el cuatrimestre.

La primera decisión que ya tomamos es que no vamos a estar en el aula, porque para estar en el aula haciendo lo que podríamos estar haciendo en una videollamada, haríamos una videollamada. Y adónde vamos a estar? Vamos a recorrer el espacio público, vamos a llegar a una plaza, vamos a hacer una intervención ahí con una cosa performática, y después vamos a volver interviniendo el espacio de la calle, vamos a dejar nuestros sueños plasmados en la vereda con tiza, para no contaminar. Todo ese dispositivo lo estamos creando para la primera clase presencial. Esa clase presencial es el objeto sobre el que se construye teoría, y la teoría que en **este** momento, que en este momento nos tiene que quitar el sueño es qué vamos a hacer con la presencialidad, para que tenga sentido, para que sea una experiencia inolvidable porque para repetir lo que habitualmente se repite, ya aprendimos que se puede hacer de cualquier otra manera, ni sincrónico, un video.

P7: Hay muchos límites en ese sentido que tienen que ver con lo reglamentario, lo burocrático, lo institucional, que quizás la pandemia facilitó quebrar algunas de estas cosas, por ejemplo, en el Nivel Superior como no había espacio para que cada materia tuviera su aula se inició un trabajo de materias integradas que generó que dos o más profesores se pusieran de acuerdo para generar propuestas de enseñanza valiosas. Ahora, al retomar la presencialidad esto

¿Volvemos a la escuela? ¿O vamos hacia un nuevo lugar?

La educación del después de la pandemia. Entrevista a la Dra. Mariana Maggio

se complica en tanto cada materia tiene un día y horario establecido en una organización del tipo mosaico.

R7: Mi frase para esto es hay que militar la alteración de las condiciones, para mí, atenerme a lo reglamentario del lunes sería estar presencialmente en el aula, y no voy a estar en el aula, porque los dos últimos dos años no estuve en el aula y seguí educando y mis estudiantes aprendieron tecnología educativa. Y ahora vienen muchas peleas, por ejemplo, cuántas horas tenemos que estar en el aula, cuatro, pero este dispositivo dura dos, bueno, y cómo vamos a hacer con las otras dos entonces vamos a generar mucha oferta virtual que expanda eso que hicimos y vamos a estar en las redes, pero estamos tensionando la reglamentación, me queda claro, pero para hacer algo mucho mejor de lo que haría si la cumplo estrictamente. Es un gran momento, porque creo que nos pone en modo de experimentación, y todavía hay algunas alteraciones que están abiertas. El riesgo es que en el transcurso de este año, de la presencialidad de este año, se cierren todas. Este es el desafío. Porque después va a ser mucho más difícil abrirlas.

La idea del currículum minimalista es muy cercana a la idea de la priorización del currículum, que tuvo un alto consenso en pandemia. Porque si estuvimos dos años diciendo que estábamos de acuerdo en que esto era bueno, porque ahora deja de ser bueno de nuevo?, defendamosla. Y así todo. Pero también, creo que debemos encontrar otras dimensiones. Por ejemplo, ahora, estoy muy preocupada por el tema de la presencialidad en relación a cómo ponemos el cuerpo, y estamos estudiando y viendo y viviendo muchísimas cosas que tienen que ver con el arte inmersivo, con el arte performático, entonces la pregunta es, qué significa poner el cuerpo en la virtualidad, qué significa poner el cuerpo en la presencialidad, qué implica hacer en el marco de una clase, una performance, o una deriva o lo que fuera, y eso es lo que me parece que debemos estudiar. Porque algo de lo que la pandemia generó es que nos aisló, nos aquietó, nos entumeció. Pero en el aula física de la pre pandemia, estábamos también aquietados, entonces la pregunta es, ahora que vivimos el momento tan oscuro de lo que implica estar aquietados y estar aislados y estar distanciados, ¿vamos a volver al aula para hacer eso mismo?

Cómo generamos un aula que esté en movimiento, que sea abierta, que juegue con los límites, donde podamos intervenir las paredes, que podamos dejar las marcas inclusive las marcas de nuestros sufrimientos de estos dos años. Y cómo recibimos a los estudiantes en el sentido más pleno, de la conexión emocional, afectiva y amorosa, después de todo lo que nos tocó vivir. Creo que esas son las preguntas.

Como que las dos cosas a la larga, se articulan. La posibilidad de tensionar de ciertas dimensiones, con la posibilidad de abrir otras búsquedas. Y en estas búsquedas para mí, el movimiento y el cuerpo, son completamente claves.

P8: Retomando un poco, ¿pareciera que no estamos volviendo sino yendo hacia otro lugar?

R8: Para llegar hacia otro lugar, hay que pegar un salto. Yo trabajo mucho con las series de televisión en relación al análisis de las prácticas de la enseñanza y el rediseño. Hay mucho en la producción de ciencia ficción de atravesar los portales, que te llevan a otro momento en el tiempo, a otras dimensiones, se ve desde el túnel viejo hasta series como Dark. Para mí esta es la figura: se abrió el portal, y estamos en el borde del portal, y el portal se empieza a cerrar. Todos los que vimos ciencia ficción sabemos que los portales no quedan abiertos para siempre, el portal se está cerrando. Entonces, este es el momento en que con coraje hay que pegar un salto, pero el salto es colectivo, no es individual, no hace falta, y el salto te pone del otro lado, y en ese otro lado, vos comprendiste que este es un tiempo distinto de revolución mental.

La gente no está volviendo, en muchos casos, por ejemplo en el mundo del trabajo, a las oficinas. Hay alteraciones que se están dando en el mundo del trabajo, en el mundo del arte, en el mundo de las ciencias de la salud. Hace unos días me sentía mal, domingo a la mañana, llamo a la obra social, y me dicen quiere hacer una consulta virtual, sí claro, y a los diez minutos tenía al especialista, el medicamento, la orden. Hay que pensar, entonces, cómo vamos a formar a nuestros estudiantes para ese mundo, y para estar incluidos en ese mundo y para ser profesionales en ese mundo, para ser artistas en ese mundo, para ser lo que quieran ser en ese mundo. Me parece que hay algo de dar ese salto que es ahora, sino se nos cierra.

P9: Finalmente queríamos compartir con vos algo que nos ocurrió y que nos resulta desafiante en un proyecto que llamamos Secundaria Viva que llevamos adelante en nuestro grupo de investigación. El proyecto se gesta porque observamos una insistencia desde muchos actores sociales en el agotamiento del formato de la escuela secundaria y en la necesidad de cambiarla. Desde allí nos planteamos en primer lugar escuchar las voces de los que están en la escuela, y lo iniciamos escuchando a estudiantes, docentes y directores en encuentros abiertos, poco estructurados cuyo propósito era simplemente conversar sobre la experiencia de transitar la escuela secundaria. Lo interesante es que al abrir un espacio de escucha nos encontramos con ideas y miradas no esperadas, acerca de qué habría que cambiar, qué no y qué experiencias se están haciendo...

R8: Creo que ahí hay por lo menos dos cosas que me interesaría subrayar.

Una, este es un momento para preguntarles a los pibes cómo están, porque hay que hacer ese ejercicio, de escuchar. Carina Kaplan habla del sufrimiento social que atravesamos, y hay que poder registrar eso, ponerlo en voz, etc.. Y creo que además

¿Volvemos a la escuela? ¿O vamos hacia un nuevo lugar?

La educación del después de la pandemia. Entrevista a la Dra. Mariana Maggio

de pensar en qué escuela quieren nuestros chicos, cómo se la imaginan, qué ideas tienen, hay que ponerlos en el ejercicio concreto de rediseñar las prácticas. Nosotros hablamos de codiseño. De preguntarse frente a este tema ustedes cómo creen que lo podríamos enseñar, que tengan una voz en el diseño de la práctica de la enseñanza y los pibes tienen muuy grandes ideas de las prácticas de la enseñanza que quieren vivir. Y a mí no me parece que los docentes con esto nos desdibujemos, al contrario, nosotros tenemos responsabilidad por las prácticas de la enseñanza que vamos a llevar adelante pero eso no significa que no las podamos co diseñar con los pibes y eso abre una puerta inmensa a posibilidades. ¡Me encanta ese proyecto!

Notas

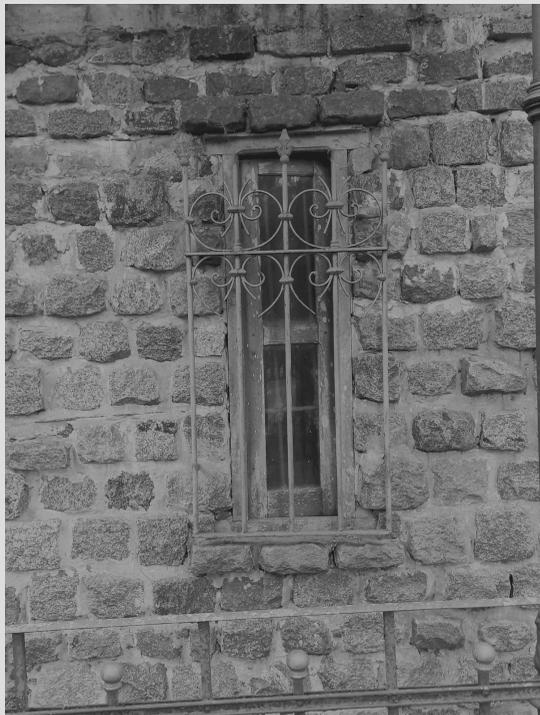
¹ Prof. Inglés UNMDP. Ayudante en Problemática Educativa UNMDP. Miembro del GIESE.

² Prof. Y Lic. en Ciencias de la Educación UNLZ- Especialista en Nuevas Infancias y juventudes UNLP

Prof. Adjunta de Didáctica II y III UNMDP. Coordinadora del Área de Acompañamiento a las Trayectorias Formativas Secretaria de Educación MGP. Profesora de Pedagogía y Didáctica en Institutos Superiores de Formación Docente

Revista

de **E**ducación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Hacia una pedagogía de la esperanza crítica bajo el capitalismo de casino

Toward a Pedagogy of Educated Hope under Casino Capitalism

Henry A. Giroux¹

Traducción: Laura Proasi²

Claudia De Laurentis³

Resumen

El propósito de este artículo de reflexión es analizar la educación y el pensamiento crítico como estrategias fundamentales para la consolidación de la democracia radical. El cambio social y político, junto con la esperanza crítica, se proponen como los pilares centrales para permitir la construcción de un futuro sin autoritarismo. Se argumenta que la pedagogía crítica es la posibilidad para que la educación sea reconocida como un compromiso cívico que favorezca a la alfabetización ciudadana como así también a la capacidad de agencia, acción y cambio que permita la inclusión y la responsabilidad social. Finalmente, se afirma que la democracia se hace deficiente cuando la pedagogía no está en el centro de la política y esa esperanza crítica es la posibilidad de enfrentar los obstáculos y las realidades concretas de dominación.

Palabras clave: pedagogía; esperanza crítica; democracia; ética; moral; política

Summary

The purpose of this reflection paper is to analyze education and critical thinking as fundamental strategies for the consolidation of radical democracy. Social and political change, together with educated hope, are proposed as the main pillars to allow the construction of a non-authoritarian future. It is argued that critical pedagogy is the possibility for education to be recognized as a civic commitment that favors civic literacy, as well as the capacity for agency, action, and change that allows for inclusion and social responsibility. Finally, it is affirmed that democracy becomes deficient when pedagogy is not the center of politics and that informed hope is the possibility of facing the obstacles and concrete realities of domination.

Keywords: pedagogy; educated hope; democracy; ethics; moral; politics

Fecha de Recepción: 20/02/2022
Primera Evaluación: 09/03/2022
Segunda Evaluación: 10/04/2022
Fecha de Aceptación: 12/04/2022

La educación es el oxígeno de la democracia porque, sin una ciudadanía crítica, las culturas formativas necesarias para una democracia radical se marchitan conjuntamente con las instituciones que la hacen posible. En América del Norte y en América Latina, las fuerzas del autoritarismo neoliberal están en marcha. Desde Brasil hasta Estados Unidos, los tiranos han tomado por la fuerza el poder político y están transformando a la educación en materia prima para militares, lugares de trabajo y, en muchos casos, para el estado carcelario. En Estados Unidos, Donald Trump asumió la presidencia y fue fomentando la cultura del miedo, la humillación, el fanatismo y la supremacía blanca acompañados por un gran desdén hacia la educación y el pensamiento crítico.

Hoy se valoriza la ignorancia desdeñando a la educación crítica. Ésta es la razón esencial para reconectar el aprendizaje con el cambio social y político, y para acoger la noción de esperanza crítica donde se hace posible imaginar lo inimaginable: un futuro reticente a imitar este presente autoritario.

De manera creciente, los regímenes neoliberales en toda Europa y Norteamérica han realizado un ataque de gran magnitud sobre la pedagogía crítica y sobre las esferas públicas donde se ejerce.

La educación pública y superior dejaron de subsidiarse, se las convirtió en fábricas de rendición de cuentas; y ahora se han convertido, en su gran mayoría, en anexos de una lógica instrumental que imita a los valores del mercado. Pero esto no es sólo cierto para aquellos espacios en donde se da cita la escolarización formal; lo es también en aquellas esferas públicas y aparatos culturales que se ocupan de la producción de conocimiento, valores, subjetividades e identidades. Lo cual alcanza a una gran variedad de espacios creativos, incluyendo las galerías de arte, los museos, los cines, y a varios componentes de medios de la cultura dominante (Giroux, 2011). Lo que los apóstoles del neoliberalismo han aprendido es que el arte y la ciencia de la educación pueden ser peligrosos y que no sólo pueden formar estudiantes, intelectuales y artistas críticos y comprometidos, sino que también pueden expandir la capacidad de imaginación para poder pensar diferente, demandar al poder que rinda cuentas e imaginar lo inimaginable.

Recuperar la pedagogía como forma de esperanza crítica empieza con el reconocimiento crucial de que la educación no se trata sólo de capacitación laboral y de manufactura de productos, sino que tiene que ver con el compromiso cívico, del pensamiento crítico, la educación cívica y con la capacidad para la acción democrática y el cambio. También está conectada a las cuestiones del poder, la inclusión, y la responsabilidad social⁴. Si pretendemos que los jóvenes, los artistas, y los trabajadores culturales tengan que desarrollar un profundo respeto por los demás, un sentido apasionado por la responsabilidad social y un compromiso cívico; la pedagogía tiene que interpretarse como una fuerza cultural, política y moral. Esas fuerzas colectivas brindan el conocimiento, los valores, las relaciones sociales que hacen posibles las prácticas democráticas para poder conectar la acción humana a la idea de la responsabilidad social y a las políticas de posibilidad. En este caso, la pedagogía necesita ser rigurosa, autoreflexiva y comprometida con la práctica

de la libertad para poder avanzar en los parámetros del conocimiento, atender a cuestiones sociales esenciales y para vincular los problemas del ámbito privado con las cuestiones de lo público. Aquí están en juego prácticas pedagógicas que forman militantes soñadores, gente que está dispuesta a luchar por un mundo más democrático y más justo.

Es en esta instancia donde la pedagogía se hace central para la política y fundamental para la práctica de un arte-en-acción dirigido a cambiar la forma en que la gente piensa; una performance que despierte la pasión y motive las formas de identificación que den cuenta de las condiciones en las que la gente se encuentra.

La pedagogía crítica debe ser significativa para poder ser crítica y transformadora. Debe ser cosmopolita, imaginativa, y demandar una interacción reflexiva comprometida con el mundo en que vivimos; mediado por la responsabilidad de estructuras que desafíen la dominación y el alivio del sufrimiento humano. Esta es una pedagogía que se ocupa de las necesidades de múltiples destinatarios. Como práctica ética y política, una pedagogía pública atenta que rechace aquellas formas de educación que la separa de las preocupaciones políticas, sociales, históricas e injustas. Esta es una pedagogía que incluya “recoger las ideas complejas y llevarlas al espacio público” (Said, 2000, p. 7), que reconoce la herida humana dentro y fuera de la academia, y que utiliza la teoría como forma de crítica para cambiar las cosas. Esta es una pedagogía en la cual los educadores y los agentes culturales no le teman al conflicto ni a las conexiones entre las cuestiones privadas y los componentes más amplios de los problemas sociales que, de otra manera, quedan escondidos.

La pedagogía crítica surge de la convicción de que los artistas, los educadores y otros agentes culturales tienen la responsabilidad de inquietar al poder, complicar al consenso y desafiar al sentido común.

Esta es una perspectiva de la pedagogía que debe perturbar, inspirar y motivar a una gran variedad de públicos. La pedagogía crítica implica la responsabilidad de ver el trabajo intelectual como público, aumentar la conciencia política, poner en evidencia las conexiones con los elementos del poder y de la política, a menudo escondidos de la vista del público; y recordar: “puede que la audiencia de las preguntas morales estén escondidas en el clamor y la estridencia del debate público” (Said, 2001, p. 504).

La pedagogía no es un método, pero sí una práctica moral y política; es aquella que reconoce la relación entre conocimiento y poder. Al mismo tiempo, entiende que en el centro de todas las prácticas pedagógicas habita la lucha por sobre la acción, el poder, la política y las culturas formativas que hacen posible a la democracia radical.

Esta visión de la pedagogía no moldea, pero inspira, dirige las motivaciones, y es capaz de imaginar un mundo mejor y la necesidad de repensar una democracia que es inacabada. La pedagogía crítica es una forma de esperanza crítica comprometida con hacer que la gente joven sea capaz y esté dispuesta a expandir y profundizar su

sentido de sí mismos para pensar “el mundo” críticamente; para imaginar algo más allá de sus propios intereses y bienestar, para poder servir al bien público, tomar riesgos y luchar por una democracia sustantiva⁵

La pedagogía es siempre el resultado de las luchas; especialmente en términos de cómo las prácticas pedagógicas producen ideas particulares sobre la ciudadanía y la democracia inclusiva. Se cierne, en este caso, no como una técnica o como un conjunto de métodos, sino como práctica moral y política. Como práctica política, la pedagogía hecha luz sobre la relación entre poder, conocimiento e ideología, mientras que, tímidamente, más bien con autocrítica, reconoce el rol que juega como intento deliberado por influenciar cómo se producen el conocimiento y las identidades dentro de conjuntos particulares de relaciones sociales.

Como práctica moral, la pedagogía reconoce que lo que los agentes culturales, los artistas, los activistas, los trabajadores de los medios enseñan no se puede separar de lo que significa invertir en la vida pública; presupone una idea de futuro o que se ubica a sí misma en el discurso público.

Las implicancias morales de la pedagogía sugieren que nuestra responsabilidad como agentes culturales no puede separarse de las consecuencias de nuestro conocimiento, de nuestras relaciones sociales, de las ideologías y de las identidades que les ofrecemos a nuestros estudiantes.

Negar la separación de la política de la pedagogía significa que la enseñanza no sólo debe honrar las experiencias que la gente trae, sino también conectar esas experiencias a los problemas que son propios de la vida diaria.

La pedagogía, en este sentido, no se trata sólo de la deconstrucción de textos, sino de la política en un sentido más amplio. Tal proyecto reconoce la naturaleza política de la pedagogía y llama a los artistas, a los intelectuales, y a otros a asumir la responsabilidad de sus acciones.

Como sugirió Susan Sontag (2003) alguna vez, se llama a todos estos actores a relacionar su práctica de enseñanza con los principios morales que les permiten hacer algo contra el sufrimiento humano.

Parte de esta tarea necesita que los agentes culturales anclen su propio trabajo, no obstante su diversidad, en un proyecto radical que se comprometa seriamente con la promesa de una democracia inacabada y se posicione contra sus formas radicalmente incompletas.

Es esencialmente importante para tamaño proyecto rechazar la suposición de que la teoría puede entender los problemas sociales sin disputar la manera en que llega a la vida pública. Además, cualquier política cultural viable que tome seriamente lo que significa luchar por la idea de una buena sociedad, necesita de una idea socialmente comprometida de injusticia

Zygmunt Bauman (2002) plantea que “si no hay lugar para la idea de una mala sociedad; no existe gran chance de que nazca la idea una buena sociedad; menos aún que se agiten las aguas” (p. 170).

Una sociedad debe nutrir constantemente las posibilidades para la autocrítica, la agencia colectiva, y las formas de ciudadanía en las que la gente juega un rol fundamental en la discusión crítica, administrando y dándole forma a las relaciones materiales de poder y a las fuerzas ideológicas que impactan en sus vidas diarias.

Aquí está la tarea, como insiste Jacques Derrida (2000), de ver al proyecto de la democracia como una promesa, como una posibilidad enraizada en la lucha continua por la justicia económica, cultural y social.

La democracia, en este sentido, no es un régimen suturado o formal. Es el lugar mismo de la lucha. La lucha por crear una democracia inclusiva y justa puede tomar muchas formas.

Tal lucha no ofrece garantías políticas, pero brinda una dimensión importante sobre la política como un proceso en curso de democratización que nunca termina. Tal proyecto está basado en la revelación de que una democracia abierta al intercambio, a la pregunta, a la autocrítica nunca alcanza los límites de la justicia.

Teóricos como Raymond Williams y Cornelius Castoriadis han reconocido que la crisis de la democracia no se trata solo de la crisis de la cultura, sino también de la crisis de la pedagogía y de la educación. Los agentes culturales harían bien en tener en cuenta las profundas transformaciones que se dan cita en la esfera pública y entender a la pedagogía como categoría central de la política en sí misma.

Pierre Bourdieu (1998) estaba en lo cierto cuando planteó que los agentes culturales, a menudo, “han subestimado las dimensiones simbólicas y pedagógicas de la lucha y no siempre han creado las armas apropiadas para luchar en este frente”- (Bourdieu, 1998, p. 11).

Continúa argumentando en una conversación posterior con Gunter Grass que:

Los intelectuales de izquierda deben reconocer que las formas más importantes de dominación no son sólo económicas, sino también intelectuales y pedagógicas; yacen en el ámbito de la creencia y a persuasión. Es importante reconocer que los intelectuales tienen la enorme responsabilidad de desafiar esta forma de dominación. (Bourdieu, 2002, p. 2)

Estas son intervenciones pedagógicas importantes e implican, con razón, que la pedagogía crítica en su sentido más amplio, no se trata solamente de entender, sino que además se trata de asumir las responsabilidades que tenemos como ciudadanos, de exponer la miseria humana y de eliminar las condiciones que la producen.

Las cuestiones de responsabilidad, de acción social y de intervención política no sólo se desarrollan a partir de la crítica social, sino también de la autocrítica.

La relación entre el conocimiento y el poder, por un lado, y la creatividad y la política, por el otro, tiene que ser siempre autoreflexiva sobre sus efectos y sobre cómo se relaciona con el mundo más amplio. En síntesis, este proyecto señala la necesidad de que los agentes culturales entiendan a la pedagogía crítica no sólo como un modo de esperanza crítica y como elemento esencial de un proyecto educativo insurreccional, si no también como práctica que se dirige a la posibilidad

de interpretación como intervención en el mundo.

Quiero finalizar insistiendo en que la democracia empieza a fallar y la vida cívica se empobrece cuando la pedagogía ya no es central para la política.

El error de no reconocer que la manera en que se construye la agencia, la moral testimonial se legitima, y las políticas de responsabilidad social se renuevan es de naturaleza educativa vacía a la democracia de todo sentido.

La democracia tiene que ser un camino para pensar la educación; un camino que avance en conectar la equidad a la excelencia, el aprendizaje a la ética, y la agencia a las demandas para el bien público (Giroux, 2015).

La pregunta sobre qué rol tienen que jugar la educación y la pedagogía en la democracia se hace más urgente en un momento donde las fuerzas oscuras del autoritarismo están en marcha en todo el planeta. La confianza, las solidaridades, y los modos de educación como valores públicos están bajo asedio, los discursos de odio, racismo, el interés propio rabioso, y la avaricia están ejerciendo una influencia nociva en muchas de las sociedades occidentales; ahora más evidente en el discurso de los extremistas de derecha compitiendo por la presidencia de los Estados Unidos. La democracia está en terapia intensiva; pero en lugar de alimentar la lógica de escepticismo, debería desatar una furia moral y política, una nueva comprensión de la política; y los proyectos pedagógicos tienen que permitan a la democracia respirar una vez más.

Como insistía cierta vez Ernst Bloch (como se citó en Benjamin, 1997) “la razón, la justicia y el cambio no pueden florecer sin esperanza” porque la esperanza crítica golpea nuestras experiencias más profundas y nuestros anhelos una vida digna con otros; una vida en la cual se haga posible imaginar un futuro que no sea una imitación de este presente. No me refiero a una idea romantizada y vacía de la esperanza, sino a una idea de esperanza crítica que enfrente los obstáculos concretos y las realidades de dominación, que aún continúan dándose cita, con la tarea pedagógica y política de “mantener el presente abierto y, por tanto, inacabado”. (Benjamin, 1997, p. 10)

Notas

¹Estudió historia en Barrington (1968-1974) y se doctoró en la Carnegie Mellon University de Pittsburgh (1977). Se inició como docente en la Universidad de Boston (1977-1983), de la que pasó a la Universidad de Miami en Oxford, Ohio (1983-1992). Director del Center for Education and Cultural Studies de la Universidad de Miami. Catedrático en la Pennsylvania State University (1992). Director del Waterbury Forum sobre Educación y Estudios Culturales de la Pennsylvania State University.

²Especialista en Docencia Universitaria-UNMDP. Doctoranda Doctorado en Educación (UNR). Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora Adjunta en la asignatura Problemática Educativa y Taller de Aprendizaje Científico y Académico. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y

de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Secretaria de la Revista de Educación (UNMdP) Email: lauraproasi@gmail.com

³Profesora Adjunta de Política Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades UNMDP. Doctora en Humanidades y Artes, mención en Educación por la UNR. Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Ciencia Política. Profesora de Inglés.

⁴En este ejemplar, Giroux, S. (2012) y Giroux, H. (2014).

⁵Ver especialmente Newfield (2008)

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2002). *Society under siege*. Malden, MA: Blackwell.
- Benjamin, A. (1997). *Present hope: Philosophy, architecture, judaism*. New York, NY: Routledge.
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of resistance*. New York, NY: Free Press.
- Bourdieu, P., and Grass, G. (2002). The "progressive" restoration: A Franco-German dialogue. *New Left Review*, (14), 63-77
- Derrida, J. (2000). *Intellectual courage: An interview*. Trans. Peter Krapp. *Culture Machine*, v.2, 1-15.
- Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. New York, NY: Bloomsbury.
- Giroux, H. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago, IL: Haymarket Press.
- Giroux, H. (2015). *Dangerous thinking in the age of the new authoritarianism*. New York, NY: Routledge .
- Giroux, S. (2012). On the civic function of intellectuals today. In G. Olson & L. Worsham (Eds.), *Education as civic engagement: Toward a more democratic society* (pp. IX-XVII). Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Newfield, C. (2008). *Unmaking the public university: The forty-year assault on the middle class*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Said, E. (2000). *Out of place: A memoir*. New York, NY: Vintage.
- Said, E. (2001). *On defiance and taking positions. Reflections on exile and other essays*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sontag, S. (2003). *Of Courage and resistance*. *The Nation*, May 5, 11-14.

Para citar este artículo: Giroux, H. (2019). *Toward a Pedagogy of Educated Hope under Casino Capitalism*. *Pedagogía y Saberes*, 50, 147-151

El desafiante pensamiento de Edward Said: notas para un desborde de la crítica literaria y su posible servicio a una enseñanza del pensamiento crítico

The challenging thinking of Edward Said: notes for an overflow of literary criticism and its possible service to a teaching of critical thinking

Nibaldo Acero¹

Rodrigo Marilef Betanzo²

Javier Alberto Pérez Díaz³

Resumen

Este texto descifra la teoría y la crítica literaria en el contexto de la educación, y especialmente desde un paradigma de la educación crítica. Intenta asumir el ejercicio profesional del maestro o la maestra, pensando en una forma de trabajo académico en el que, lo central del proceso de formación inicial y continua, considera esencialmente los actores y contextos en los que se desarrollarán determinadas prácticas pedagógicas. En este sentido, los ejes que cruzan la reflexión, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, son un profundo y permanente desarrollo de la expresión del pensamiento, aglutinados en la noción de pensamiento crítico, lo cual será argumentando y potenciado a través del pensamiento y obra de Edward Said, en quien observamos una actitud intelectual, cultural y crítica desafiante y apasionada, que se materializa en propuestas analíticas de emancipación, muchas veces incómodas para el poder.

Palabras clave: educación crítica; compromiso intelectual; teoría y crítica literaria; didáctica para el fomento del pensamiento crítico.

Abstract

This text deciphers literary theory and criticism in the context of education, especially from a critical education paradigm. Tries to assume the professional exercise of the teacher, thinking of a form of academic work in which, the central part of the process of initial and continuous training, considers essentially the actors and contexts in which certain pedagogical practices will be developed. In this sense, the axes that cross the reflection, from the perspective of critical pedagogy, are a deep and permanent development of the expression of thought, united in the notion of critical thought, which

will be argued and enhanced through the thought and work of Edward Said, in whom we observe a challenging and passionate intellectual, cultural and critical attitude, which materializes in analytical proposals of emancipation, often uncomfortable for power.

Keywords: critical education; intellectual commitment; theory and literary criticism; teaching for the promotion of critical thinking

Fecha de Recepción: 23/11/2021
Primera Evaluación: 28/03/2022
Segunda Evaluación: 06/04/2022
Fecha de Aceptación: 12/04/2022

Introducción

La educación supone ensanchar los círculos de conciencia, cada uno de los cuales aporta un plano de análisis diferente, a la vez que mantiene el contacto con los demás en virtud de la realidad mundana.

Edward Said. Humanismo y crítica democrática

En el contexto reflexivo de la pedagogía crítica, junto con el actual desarrollo de la pedagogía decolonial, es posible y necesaria la reflexión crítica sobre la tarea docente. En particular, una que tense la discusión sobre el contexto de la formación inicial y el proceso de la formación de formadores (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018), con el fin de determinar, definir posiciones y problematizar las propuestas educativas. Esto, luego de asumir un rol educativo liberador que permite cuestionar los métodos y procesos implicados en la escolarización, así como los modos de producción cultural y el papel de la escuela junto con su capital simbólico, pero que de ninguna manera olvida su potencial transformador (McLaren y Giroux, 1998).

Desde esta perspectiva, planteamos una interrogante habitual, fruto de nuestro ejercicio de autorreflexión laboral como docentes e investigadores de las ciencias de la educación y de la teoría y la crítica literaria, que refiere a la situación de esta última, con toda su potencia intelectual e ideológica, para analizar su función más allá que para sí misma, en beneficio de una discusión en y con los Estudios Culturales. En este sentido, nuestra pregunta, no meramente retórica, plantea abordar la investigación de la crítica literaria y la cultura, ya que nos permite el análisis de su posible relación con el plano educativo. Bajo este propósito, recordamos la lapidaria afirmación del crítico literario estadounidense Murray Krieger en *Teoría de la crítica: el sistema de una tradición* (1992), donde sostuvo que la teoría literaria, a menos que exhiba aportes reflexivos que trasciendan lo meramente literario, es una disciplina vana y arrogante, cuyos frutos son más bien insignificantes. Décadas después, Edward Said (2013), figura central para el desarrollo de nuestro trabajo, criticaría con duras palabras el ensimismamiento observado en la crítica literaria a fines del siglo XX, la cual habría preferido su exclusión del resto de esferas de la sociedad: “Gran parte de este trabajo, cuando no todo, es de interés solo para profesionales, los miembros de escuelas individuales que se enzarzan en recónditos debates terminológicos o complejas disputas, demasiado serias y abstractas para involucrar a cualquiera que no sea colega o acólito” (p.399). Al respecto, Said ya había atisbado y criticado la orgánica purista, reservada y abstracta del mundo académico. En *“Adversarios, públicos, partidarios y comunidad”* escrito en 1982, cuenta una anécdota en la que pregunta por los lectores de la crítica literaria especializada a un trabajador de una

importante editorial universitaria (sic), para que tras la respuesta reflexione:

...cada uno de estos libros tenía garantizada, aunque no siempre alcanzaba, la venta de unos tres mil ejemplares «en igualdad de condiciones». (...) La cuestión era que se había constituido un pequeño público y que esta editorial podía explotarlo de forma continua; ciertamente, a una escala mucho mayor, los editores de libros de cocina y de libros de gimnasia aplican un principio similar cuando producen como churros lo que puede parecer una serie muy larga de libros innecesarios, aun cuando una creciente multitud de ávidos aficionados a la comida y al ejercicio físico no sea exactamente lo mismo que una multitud muy atenta y concienzuda de tres mil críticos leyéndose entre sí (Said, 2013, p.113).

Frente a esto, para Said existe una responsabilidad del intelectual debido a la relación intrínseca entre el conocimiento y el poder. En *Orientalismo* (2008) escribe: “el nexo entre conocimiento y poder que crea «al oriental» y que en cierto sentido lo elimina como ser humano para mí no es una cuestión exclusivamente académica, es una cuestión intelectual de una importancia evidente” (p.53). En ese caso, la (re) definición del intelectual que genera Said, también posiciona esta labor desde un trabajo constante y que, en su fin de incomodar de manera crítica, no apuesta por lo fácil:

...no es ni un pacificador ni un fabricante de consenso, sino más bien alguien que ha apostado con todo su ser en favor del sentido crítico, y que por lo tanto se niega a aceptar fórmulas fáciles, o clichés estereotipados, o las confirmaciones tranquilizadoras o acomodaticias de lo que tiene que decir el poderoso o el convencional, así como lo que estos hacen. No se trata solo de negarse pasivamente, sino de la actitud positiva de querer afirmar eso mismo en público. No se trata de cuestionar siempre la política del gobierno, sino más bien de la vocación intelectual como actitud de constante vigilancia (2007, p.27).

Por consiguiente, como intelectuales del campo literario y educativo, tenemos en consideración la urgencia de construir espacios de enseñanza críticos, que no son ajenos de la teoría y la crítica literaria. Gerbaudo (2008) cuenta cómo el contexto de dictadura en argentina propició la “configuración de prácticas de lectura críticas que no se reinstalaron en la formación docente universitaria sino hasta la vuelta democrática” (p.61). En dicho proceso, que no es ajeno al contexto chileno que tuvo su vuelta a la democracia en 1989, todavía persiste una práctica educativa que pone la mirada al objeto literario particularmente “desde su contribución a la adquisición de la competencia comunicativa” (Merino, 2011, p.56), sin mediar una lectura crítica que promueva el análisis ético y estético de las obras literarias.

En tal caso, también se critica al profesorado que no expande, ni se han hecho

esfuerzos gubernamentales para que lo haga, sus conocimientos en la teoría y crítica literaria, ya que desconoce o minimiza su importancia:

Saber teoría y crítica literarias ayuda a elegir ya que permite decidir desde qué lugar construir el objeto, qué textos leer para trabajar cuáles problemas, desde qué preguntas y para enseñar qué contenidos teniendo en cuenta las necesidades concretas de los sujetos a los que van destinados; permite interrogar cuánto metalenguaje ingresar al aula (si es que ingresa) y en función de qué, de qué modo evaluar, con qué objetivo montar un aula de literatura. (Gerbaudo, 2008, p.61).

Por lo tanto, adoptar un enfoque cultural para la conjunción entre la teoría y la crítica literarias y el contexto educativo, es importante sostener que “las obras literarias no son meramente textos (...) En última instancia no importa quién escribió qué, sino cómo se escribe una obra y cómo se lee” (pp.337-339). Existe un componente social, político y estético que consideramos pertinente profundizar en la educación. El solo hecho de promover el goce por la lectura, cuando el objetivo es fomentarla de manera apolítica, como si aquello fuese posible, ignora que el solo hecho de leer literatura no genera un bien ipso facto a la población. Como sostiene Mabel Moraña (2003), académica importante en el desarrollo de los estudios culturales latinoamericanos, “el desafío de los nuevos tiempos exige una revalorización del discurso literario como una de las formas simbólicas y representacionales que se interconectan en la trama social.” (p.150). La importancia de la literatura, por lo tanto, no se limita a una valoración autárquica o de sacralización innecesaria, está vinculada a la comprensión de acontecimientos sociales insospechados para otras formas discursivas. Escribe Alicia Ortega (2003): “La escritura literaria ejercería una suerte de etnografía de lo invisible, de lo inconstante, de lo incierto y, en este sentido, supone ella misma un archivo de gestos, hábitos, rutinas y recuerdos” (p.157).

En *¿Qué leen los que no leen?* (2017), el poeta y ensayista mexicano Juan Domingo Argüelles afirmó que el problema de la lectura no es solo un problema de lectura, es decir que la educación no ha profundizado en su aspecto ético, relegando dicho principio al uso de la cultura escrita solo desde un aspecto técnico. Con ironía, Argüelles comenta que Hitler era un buen lector. Uno que reflexionaba sobre ello a la vez que escribía y también quemaba libros y personas. Al respecto, Said también cuestionaba la ingenuidad de creer que la literatura -y las humanidades junto con la academia en general- por ser literatura formara mejores personas. En *El mundo, el texto y el crítico* (2006) cuenta cómo uno de sus antiguos compañeros de instituto quedó impávido tras saber que una de las personas que ordenaba los bombardeos de E.E.U.U a Vietnam, tuviera encima de su escritorio un libro de Durrell. Para Said (2006) “los textos son mundanos, son hasta cierto punto acontecimientos, e incluso cuando parecen negarlo, son parte del mundo social, de la vida humana y,

por supuesto, de momentos históricos en los que se sitúan y se interpretan” (p.8).

A su vez, el tema sobre la selección de obras para el fomento y el goce lector en la escuela, no es ajeno al debate del canon tal como atisba Said en *Reflexiones sobre el exilio* (2013) tras leer a Toni Morrison. En ese caso, no es suficiente cambiar el canon si no se transforman los modos y propósitos de lectura. Morrison explica que la base social genera importantes inflexiones y distorsiones en el lenguaje, cuyo principio social es preminente y prioritario en la creación literaria. No bastaría con seleccionar nuevas obras mientras se propongan e instan los mismos modos de lectura:

Para Morrison, la exclusión en última instancia no tiene éxito, y procede de una experiencia social e histórica que, como crítica y como lectora, le corresponde a ella re-incluir, re-inscribir y re-definir. (...) Morrison no apela sentimentalmente a otra literatura que sea representativa de un modo más preciso, y tampoco apela a un género indigenista folclórico, popular o subliterario. Lo que analiza son casos de la narrativa dominante (Said, 2013, p.19).

Al respecto, el aporte de Said es fundamental para construir esbozos de una crítica literaria al servicio de una enseñanza del pensamiento crítico, tomando en consideración que “es la educación humanista y el desarrollo de la ética, entre otras cosas, lo que hace que leamos el libro que sea (cualquier libro) con un espíritu abierto y una inteligencia alerta” (Argüelles, 2017, p.38), ya que “no son los libros los que transforman al mundo; son las personas, quienes lo hacen para bien o para mal, sean lectoras o no, sean escritoras o no. Cuando se cree que, prioritariamente, la educación es habilidad y destreza, y la cultura, conocimiento y erudición, el saber, la inteligencia y la sensibilidad se banalizan” (p.39). La literatura, por lo tanto, no estaría al servicio de la formación de lectores competentes, en el sentido tradicional del término, sino que permite construir, sobre todo, el pensamiento crítico.

Desde aquí, asumir la teoría y la crítica literaria en el contexto de la educación, especialmente desde un paradigma de la educación crítica, significa vislumbrar de manera novedosa el ejercicio profesional del maestro o la maestra. Es pensar en una forma de trabajo académico que centre sus esfuerzos en el proceso de formación inicial considerando los contextos y actores en y junto con los cuales se desarrollarán determinados ejercicios pedagógicos. Para ello, dos son los ejes que cruzan la reflexión desde la perspectiva de la pedagogía crítica. Por un lado, un profundo y permanente cuestionamiento respecto de las situaciones de inequidad social y las formas de subordinación que las crean; y por otro, el rechazo a las relaciones de poder generadas en las instituciones tradicionales de escolarización. Lo concreto es que es necesario contribuir en los esfuerzos por incluir la crítica -como teoría y ejercicio- en la discusión pública. Lo anterior se contrapone a ejemplos notables, bástenos

recordar a Stuart Hall, Franz Fanon, Édouard Glissant o José Carlos Mariátegui para tener a mano argumentos suficientes, de críticos que han desbordado ampliamente lo disciplinar y netamente especulativo, para instalarse discursivamente en debates públicos e ideológicos.

Dado lo anterior, nuestro trabajo se enfoca en la recuperación de algunos conceptos y discursos que surgen del trabajo del intelectual palestino Edward Said, cuya envergadura de pensamiento y profundidad de mirada, suministran una criticidad que, en nuestra opinión, podría/debiese estar al servicio del desarrollo del pensamiento crítico dentro del sistema escolar, de una educación crítica y creadora (Villarini, 2003). En síntesis, nuestra apuesta es que, a partir del ejercicio crítico literario efectuado por Said, y otros teóricos, se puede contribuir a una enseñanza del espíritu y pensamiento crítico dentro de las aulas. Ejercicio que no solo posible de poner en práctica, sino que también es apremiante, puesto que son demasiadas las veces que este aprendizaje racional-actitudinal, cuya exigencia es explícita en la mayoría de los currículos latinoamericanos, pasa completamente inadvertido durante el período de formación contemplado por nuestros sistemas escolares. Por lo tanto, es factible potenciar esta discusión desde los análisis y desafíos que pueblan algunas reflexiones vitales (Dussel, 2006).

Para finalizar este apartado, viene a nuestra memoria una anécdota del escritor chileno Alejandro Zambra, ubicada en su obra *No leer* (2018). Experiencia que, a día de hoy, es posible que miles de jóvenes en las escuelas chilenas y latinoamericanas compartan:

Así nos enseñaron a leer: a palos. Todavía pienso que los profesores no querían entusiasmarnos sino disuadirnos, alejarnos para siempre de los libros. No gastaban saliva hablando sobre el placer de la lectura, tal vez porque ellos habían perdido ese placer o nunca lo habían experimentado realmente: se supone que eran buenos profesores, pero en ese tiempo ser bueno era poco más que saberse los manuales (p.12).

Es importante, por lo tanto, suscribir al placer desde una posición política definida, crítica, que todavía persiste en la esperanza de los cambios en beneficio de las comunidades excluidas y vapuleadas por sistemas económicos mezquinos.

En la actualidad, se está planteando una discusión acerca de la crisis de las humanidades de alcance planetario, cuyo mayor síntoma es la preeminencia del adiestramiento técnico y la enseñanza puramente utilitaria de aplicaciones del conocimiento científico, muy asociado a fines economicistas. Así, las disciplinas humanísticas han sido gravemente disminuidas y postergadas, en beneficio del interés tecno-económico y el predominio de un ventajismo de corto alcance, incapaz de verse como tal y de reconocer todo lo que sacrifica. Del mismo modo, en *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010), la filósofa Martha

Nussbaum, quien para Galindo (2015) ha construido una visión del humanismo vinculable con el pensamiento de Said, sostiene que la crisis mundial más perjudicial para el futuro de la democracia, incluso en desmedro de las crisis económicas, es en materia de educación:

Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (...). En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades (...). El aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta” (p.20).

Frente a esta crisis, el desafiante pensamiento de Edward Said es fundamental, ya que propone una relectura del antiguo concepto de humanismo, al que considera fundamentalmente una noción secular de un mundo histórico –creado por seres humanos– que puede ser comprendida racionalmente. Por lo tanto, en la médula del humanismo saidiano se encuentra una antropología filosófica que, al otorgar al ser humano un puesto central, reduce la función divina, sin suprimirla necesariamente. Como señala Sanjay Seth (2011), para comprender a los dioses es necesaria la comprensión de los seres humanos, “ya que los primeros son el producto quimérico de la imaginación de los segundos” (p.6). De igual manera, en *Humanismo y crítica democrática* (2004), Said demuestra el componente crítico y social de su postura humanista:

Me atrevería a decir que el humanismo es crítica (...). En realidad, no hay contradicción alguna entre la práctica del humanismo y la práctica de la ciudadanía participativa. El humanismo no tiene nada que ver con el alejamiento de la realidad ni con la exclusión. Más bien al contrario: su propósito consiste en someter al escrutinio crítico más temas, como el producto del quehacer humano, las energías humanas orientadas a la emancipación y la ilustración o, lo que es igualmente importante, las erróneas tergiversaciones e interpretaciones humanas del pasado y el presente colectivos (p.33).

Desarrollar un conocimiento del mundo histórico o cultural equivale a desentrañar intenciones y significaciones. En efecto, en el mundo histórico es donde se manifiestan, a través de las huellas que dejan tras de sí, el capital simbólico y los designios de los seres humanos. Por otro lado, el conocimiento de la naturaleza – ámbito exclusivo de las ciencias naturales– puede conducir al dominio de las fuerzas

que la rigen, pero no a un entendimiento de lo humano en toda su complejidad. A partir de algunas ideas de Giambattista Vico, Said exige comprender la cultura – comprender el arte, la política, la literatura– por medio de nuestra propia experiencia, movilizados a través de nuestras propias sensibilidades e intuiciones. Para Said, esta perspectiva se expresa en una comprensión profunda de los fenómenos humanos: “significa comprender que se trata de algo democrático, abierto a todas las clases y trayectorias sociales, y entendido como un proceso de revelación, descubrimiento, autocrítica y liberación” (2004, p.42). En este contexto, las humanidades vendrían a ser manifestaciones disciplinares del humanismo:

En este caso, no es que el valor de las humanidades se limite a su función política, sino que se parte de la idea misma de estas como capacidades críticas y reflexivas. No se le estaría imponiendo a las humanidades un criterio exterior a ellas, sino que se estaría partiendo de ellas, de lo que les es propio, para ir hacia una realidad que también puede ser leída y modificada (Galindo, 2015, p.121).

Ámbitos del conocimiento que organizan y reproducen los saberes en torno a lo eminentemente humano, pero que deben escapar de su versión más tecnocrática: la puramente academicista, “una fábrica de especialidades despreocupadas y repletas de verborrea, muchas de las cuales se fundan en la identidad y, con su jerga técnica y sus particulares alegatos, se dirigen únicamente a personas ya convencidas, acólitos y demás académicos” (Said, 2004, p.35). Frente a esta versión, ideológicamente descolorida de las humanidades, se yergue una nueva postura que propone una investigación crítica de la cultura, la libertad y la historia. Historia entendida como elaboración secular: los productos de la actividad humana y sus expresiones significativas, por lo tanto, de su carácter simbólico. Es el ámbito de lo que Cassirer (1972) ha denominado “los distintos caminos que sigue el espíritu en el proceso de objetivación, es decir, en su autorrevelación” (p.18).

Ahora, si bien Said recurre a Vico en su análisis del tipo de conocimiento que el humanismo despliega, vemos una interesante relación con el filósofo alemán de las formas simbólicas. Cassirer (1972) define el símbolo como “una realidad material que indica otra cosa. Es algo sensible que se hace portador de una significación universal, espiritual” (p. 36). En tal caso, aunque posea un contenido individual, posee la facultad de representar algo universalmente válido para la conciencia, siendo sus formas principales el lenguaje, el arte y el mito; así, es entendido como un instrumento para la creación del significado dentro del ámbito de la experiencia. Cassirer (1972) se refiere a la cultura como al universo simbólico creado por las personas para poder desarrollar en él su existencia. Las diversas direcciones en las que se despliegan las diferentes áreas de la cultura, son los distintos modos de expresión simbólica creados por el ser humano en el proceso de comprensión-interpretación de sus experiencias

vitales. He ahí el rol que juegan las humanidades, como reflejo y soporte de estas formas, haciendo hincapié en una mirada reflexiva y autorreflexiva en torno al poder y el conflicto de modelos simbólicos.

En *Orientalismo* (2008), Said mediante el análisis epistemológico observa cómo “se legitima y autoriza el conocimiento dentro de la academia occidental” (Mendieta, 2006, p.71), por lo que no se podría pensar “a Occidente sin su imaginado y abyecto Oriente, ni podemos concebir a Oriente sin la forma como éste a su vez debe imaginar a su contraparte, Occidente” (p.72). Por consiguiente, el orientalismo como concepto permite entender el dispositivo de poder-conocimiento, que funciona como “dispositivo epistemo-onto-lógico que produce un «sí mismo» (*self*) y un «otro» en oposiciones conflictivas, jerárquicas y aborrecibles de tal manera que el sí mismo (*self*), el yo, o «nosotros» del Occidente, vive en forma parasitaria y depredadora de la derogación, abyección y subalternización de su otro” (Mendieta, 2006, p.72). En tal caso, el humanismo saidiano no es esencialista ni está obsoleto, propicia el debate desde y en torno a Latinoamérica, ya que, al proponer un conocimiento activo, está “dedicado a la lucha contra cada pensamiento y práctica política totalizante y excluyente” (Scalercio, 2019, p.111).

En fin, en medio de la declarada crisis de las Humanidades, se presentan desafíos que la teoría y la crítica no pueden dejar pasar sin mínimamente referirse a ellos, integrando una discusión epistemológica, política, e incluso ética, especialmente en lo que se refiere a su función en una sociedad, que cada vez más presenta el desarrollo de un conocimiento de carácter tecno-neoliberal.

En una estrecha relación con el debate acerca del humanismo y el supuesto descaecimiento de las humanidades, surge la reflexión de cómo este signo de nuestro tiempo se evidencia en la educación, y en especial, en su formato concreto (y a la vez campo de batalla ideológico), el currículum. En esta perspectiva, pensamos que es necesario exponer algunas breves palabras acerca del desarrollo curricular latinoamericano, a fin de dar mayor contexto a la reflexión en torno al potencial pedagógico del quehacer crítico de Said, y en particular a la enseñanza del pensamiento crítico.

Desde una perspectiva crítica, podemos afirmar que la conocida “Carta de Punta del Este”, es de algún modo el certificado de nacimiento, a principios de los 60, de la Alianza para el Progreso, la propuesta económica, política y social de la administración Kennedy para América Latina. Dicha estrategia, que es la respuesta de EEUU al efecto provocado por la revolución cubana en nuestro continente, tendrá como telón de fondo las llamadas teorías desarrollistas, en cuyo discurso encontramos el reduccionismo economicista que inundará la narrativa de la educación algunos años más tarde. El desarrollismo impuso la idea de que la educación representaba un factor fundamental en el desarrollo de la sociedad, a través de la generación de capital

humano. Frente a esta mirada, a fines de los sesentas, se comienza a teorizar en América Latina desde una perspectiva más amplia y crítica, intentando entender las razones del subdesarrollo y de la reproducción de la pobreza en el continente. Esta mirada, propone que la situación latinoamericana debe comprenderse dentro de la dinámica general histórica del territorio en el proceso de expansión capitalista. Estos avances conceptuales darán origen a la Teoría de la Dependencia (Moré, 2017).

A fines de los setentas y comienzo de los ochentas, en América Latina y el Caribe, en la reflexión educativa, ocurrió que tanto las posiciones más progresistas (generalmente asociadas a la izquierda política), como los desarrollos teóricos de derecha, coincidieron, por razones distintas, en la separación entre la teoría y la práctica, lo que trajo consecuencias sobre el proceso de la educación, que produjeron un empobrecimiento de la práctica de los docentes y un debilitamiento de su formación profesional. De este modo, “los currículos llegaron a ser reducidos a series encadenadas de acciones en pos de objetivos, y a operaciones de control de la conducta” (Mora, 2004, p.134). Es en el contexto de este debate, que los sistemas escolares de la región empiezan a ser colonizados lingüística y metodológicamente por una perspectiva reduccionista que pondrá el acento en conceptos como calidad, desempeño y mejora continua, que buscan obtener determinados indicadores cuantitativos, con el fin de ser bien evaluados por ministerios y agencias extranjeras. Frente a esta nueva colonización discursiva e ideológica, nos parece que son urgentes perspectivas críticas que develen las situaciones de inequidad, hegemonía y dominación que pudieran estar afectando a los sistemas educativos de nuestros países, en especial si entendemos a la pedagogía como una práctica de intervención de naturaleza ética y política. En palabras del imprescindible Paulo Freire (2002):

Como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación. Y si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos (p.102).

Si se entiende que el currículum, más que una organización de saberes y competencias, es una apuesta ideológica que fija y hace hegemónica una visión de mundo, una concepción de sujeto, una idea de escuela y de conocimiento, una representación de cultura o de culturas, inmediatamente percibimos que currículum y visión crítica entran en colisión, al tensarse las nociones de conocimiento, conocimiento relevante y las que se han denominado competencias para la vida. El gran regulador del currículum es el Estado, quien determina cuáles son los aprendizajes y saberes relevantes para una sociedad y con ello, determina el tipo de ciudadano que quiere formar, con el peligro de que ese ciudadano sea un elemento para la reproducción de la inequidad social.

Hoy, estamos frente a contextos diversos, con nuevas problemáticas, que surgen

de los cambios sociales, económicos y políticos, en general, como el de los sistemas educativos, en específico. Dussel (2006), propone que una novedad significativa es el afianzamiento de las denominadas sociedades del conocimiento, la globalización progresiva, producto de la interconexión gracias a las nuevas tecnologías de la información, y su impacto en contextos particulares. Las TICs han obligado a repensar gran parte de los sistemas educativos en el mundo y en Latinoamérica, al observar cómo la institución escolar deja de ser el espacio natural de transmisión de los saberes y de encuentro intergeneracional. Además, las escuelas, especialmente en nuestro continente, deben enfrentar crisis económicas y políticas, brotes de violencia social, y movimientos migratorios masivos. Al respecto, Dussel (2006) afirma:

La “puesta en práctica” de los nuevos currículos supone en todos los casos procesos de negociación y articulación de demandas con nuevos actores, constituidos en sujetos de la determinación curricular, que está teniendo suertes diversas en los distintos países. La implementación de las reformas pone de relieve cuestiones centrales de toda política educativa: la tensión entre lo viejo y lo nuevo en las reformas y la capacidad efectiva de cambiar las escuelas desde el Estado (p.25).

En este contexto, miradas lúcidas, profundamente humanistas, como la de Said, son fundamentales para lograr el avance hacia sociedades humanas asentadas en valores de justicia y de tolerancia, en la resistencia a todo sometimiento, pero también, el aprendizaje de la responsabilidad. Frente a un currículum que aun guarda tintes colonialistas, el pensamiento de Said puede ser de gran ayuda. En el texto escolar de lengua y literatura de 6° básico chileno, por ejemplo, se observa que en el corpus de obras “se presenta el signo de lo europeo/blanco/inglés en relación al código de lectura de la cultura colonizadora sobre lo bárbaro/selvático/animal”⁴(Valenzuela Rettig e Ivanova, 2020, p.110), con baja representatividad de la diversidad latinoamericana y priorizando solo el Cono Sur, además de mantener la dualidad entre la cultura indígena y la nacional propiamente tal. Said (2008;2001) en *Orientalismo* y en su libro de memorias *Fuera de Lugar*, revisa cómo la educación, incluida la de la literatura, constituye en terminología althusseriana, un aparato ideológico que valida, reproduce y somete a lógicas colonialistas respecto de la construcción del saber no ajeno al poder. Por lo tanto, es urgente que las y los docentes que enseñan literatura en las escuelas sean conscientes y responsables del poder que tienen en las aulas y cómo construimos, además de reproducir, ciertos valores de la cultura. En otras palabras, ejercer la docencia nos hace responsables y parte del currículum que forma a las personas y sus saberes, no ajeno a sus maneras de relacionarse, entender el mundo y actuar en el mismo para y con, o contra, los demás.

Esta idea, viene siendo expresada en Argentina por académicos como Analía Gerbaudo y Miguel Dalmaroni. La teoría literaria mal empleada resulta en

un anestésico que proviene desde las universidades hasta el dopado profesor de lengua y literatura en la escuela, quien solo reproduce un canon de lectura y de obras. En *Ni dioses ni bichos: Profesores de literatura, curriculum y mercado* (2021), Gerbaudo observa principalmente dos problemas en el manejo didáctico de la literatura en la escuela, por un lado, el modelo *lingüístico*, cuya aplicación “no parece sino un modo esquivo de ignorar nuestras torpezas y, además, de barajar “contenidos” fácilmente evaluables (p.68). Y por otro, crítica el *aplicacionismo* que se vincularía con el concepto de “transposición didáctica” adoptada por Chevallard. En su caso, generaría:

Dicotomías entre el “saber académico” y el “saber escolar”, y habilita expresiones bastante usuales en dichos espacios como “bajar los contenidos al aula”. Expresión que jerarquiza el saber académico y que niega complejidad a los saberes que es necesario no sólo recuperar sino construir en las prácticas de enseñanza (p.69).

Sin embargo, el mayor problema del aplicacionismo y la transposición didáctica es el hecho de desconocer la posición de las y los profesores como autores del curriculum, en otras palabras, no son marionetas que reproducen los conceptos formulados por “otros”. Frente a este escenario, la visión de un humanismo autorreflexivo, crítico y secular como el de Said, está estrechamente relacionado con la solución transdisciplinar que propone Gerbaudo (2021), ya que también nos ayudaría a preguntar nuestra posición frente a los modos de aprendizaje de nuestros estudiantes, el entorno sociocultural en el que enseñamos y qué consideramos productivo de un estilo de enseñanza y evaluación. La visión saidiana de las humanidades, también logra dar respuestas que intervienen para terminar con las fronteras de las disciplinas en beneficio de mejorar y hacer activa la enseñanza. Ahora, pese a las diferencias entre y dentro de las mismas disciplinas, es necesario un trabajo académico situado, para nada desfallecido o pasivo, por seleccionar e incorporar a nuestras decisiones didácticas la literatura especializada según nuestro objetivo: “es necesario revisar si pensamos nuestras clases para los sujetos concretos a los que dirigimos nuestras propuestas o si prefijamos contenidos y actividades ideales independientemente de las características que la coyuntura nos impone en cada intervención educativa” (Gerbaudo, 2021, p.70).

La enseñanza de la literatura, entonces, debe involucrar a las y los profesores mediante el reconocimiento de las particularidades del territorio y de sus estudiantes. Para Freire (2004), la insistencia en que los estudiantes lean en demasía es una visión errónea del acto de leer, la cual “implica siempre percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído” (p.107). Al respecto, la transformación del ambiente de aula también es un factor importante a la hora de enseñar y formar nuevos lectores. En “El dios alojado. Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase”

(2013), Dalmaroni habla de la ética de los buenos afectos impulsadas por las pasiones alegres para lograr una enseñanza apropiada en nuestros estudiantes. La literatura, en este sentido, debe transformar, generar experiencias en el sentido que habla Jorge Larrosa (2006) de formar, mediante el gesto de la experiencia como transformación, reflexividad y subjetividad. Para finalizar este apartado, recordamos las palabras de George Steiner, quien en *Lenguaje y silencio* (2003) escribió: “A lo que me he estado encaminando todo el tiempo es a la noción de la capacidad literaria humana. En esa gran polémica con los muertos vivos que llamamos lectura, nuestro papel no es pasivo. (...) Quien haya leído *La metamorfosis* de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo será capaz, técnicamente, de leer la letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta” (pp.26-27).

Es, por cierto, Edward Said quien, con mayor énfasis, agiliza un relato de (re) instalación y de modernización de las Humanidades en el escenario de la producción de conocimiento, y como plataforma ética de transformación humana. Escribe Said (2004) al respecto: “El humanismo podría ser un proceso democrático que diera lugar a una mentalidad crítica cada vez más libre” (p.36). La declaración, entre muchas otras de su autoría, cimienta una tradición vincular entre la crítica y la libertad, relación que es basal dentro del pensamiento de Said, y con la cual ya sería posible realimentar las bases de una enseñanza del pensamiento crítico en las aulas. En este sentido, para Said (1996) la educación desempeña un papel importante en la producción y reproducción de los estilos coloniales, la reflexión y los anhelos postcoloniales, ya que el espacio ideológico ideal para la reflexión de las filosofías y las agendas dominantes son las escuelas. De hecho, hasta el día de hoy, las ideas de Said son fundamentales para la reflexión y organización del sistema escolar, por ejemplo, en la Palestina ocupada: “El alcance de este discurso (de Said) ha afectado también a otros aspectos de la educación, tales como las políticas, el currículo educativo y las pedagogías (Alshakhshir, 2019).

Asimismo, Said (2004) sostiene que la crítica y la teoría, sobre todo como práctica, permitiría un intercambio de ideas, un diálogo en libertad, la construcción de conocimiento en armonía y tensión con la sociedad. Es decir, la crítica es puesta al servicio del concepto de historia: campo pensado, construido, destruido, habitado, transformado e ingeniado por seres humanos, que no dejan de ser parte de ese tejido social. Se ilumina así la idea de un análisis a través de la explicitación de una conciencia y autoconciencia histórica, donde se propone una relación desidealizada, desacralizada respecto al conocimiento y la tradición, puesto que hablar de conciencia histórica es una exhortación a la resistencia, a la búsqueda de independencia intelectual, y por qué no, a una formación sustentada en el desarrollo del pensamiento crítico, sobre todo en el espacio de lo educativo.

La reflexión anterior invita a continuar los esfuerzos por transformar las

instituciones del saber, de las universidades, preferentemente, del pensamiento académico y de todo organismo productor de conocimiento. Al respecto, Said exhorta el retorno “modernizado” (valga el oxímoron) de la investigación crítica, a la lectura filológica, a la educación basada en valores, como la ética y la libertad. Una vuelta contextualizada, mundanizada y problematizadora de la sociedad del conocimiento, más que reproductora de saberes propios de una determinada disciplina impulsará la construcción de conocimientos, saberes, de manifestaciones y de paso, por supuesto, afilará actitudes intelectuales todavía reprimidas en el sistema escolar, por ejemplo, en el chileno, que es el que conocemos mejor. En lo metodológico se abre, gracias a este debate, la posibilidad de una crítica consciente de sí misma, significativa en sus alcances formativos y sociopolíticos, ilustrada respecto a la historicidad de un determinado texto, contexto, fenómeno y sujeto, y alerta al momento que el crítico vive, a modo de una contextualización de sí mismo. Con esto, Said de paso lanza con fuerza a la arena discursiva de la crítica un concepto clave en la construcción del pensamiento: el de la libertad. Pero no es cualquier libertad de la que trata, esta es una libertad “relativa” o “posible” y dependerá exclusivamente del crítico y de su voluntad de liberación y de compromiso con su contexto social e histórico.

En el caso de la literatura, su análisis no puede desligarse de la dimensión histórica de la lectura. De ahí que Said (2013) valore positivamente la obra de Auerbach, cuya comprensión de “las técnicas de representación en la obra literaria siempre han estado relacionadas con, y en cierta medida han dependido de, las formaciones sociales” (p.134). O la valoración que hace de *El campo y la ciudad* de Raymond Williams, cuya escritura le “devuelve a las obras literarias individuales y al arte las experiencias vivas de los perdedores de los conflictos sociales, perdedores cuya ausencia Williams fue el primero en señalar que formaba parte esencial de la estructura y sentido de la obra estética” (p.26). Además, en la profundidad de los análisis y la valoración que Said hace de los textos y su comprensión de la literatura, surge el concepto “mundanidad”, entendido por él como “la recuperación de un lugar para estas obras e interpretaciones en el escenario global, una restitución que solo puede llevarse a cabo mediante una valoración no de algún rincón del mundo diminuto y constituido de forma defensiva, sino de la amplia casa llena de ventanas de la cultura humana como un todo” (2013, p.337). En el ejercicio comparativo, propio de los estudios culturales, se crean esfuerzos por vincular toda literatura con su contexto histórico particular y todo un mundo de obras, sin cerrarse a una lectura provinciana o de interés inmediato según la respectiva situación cultural del lector. Ante esto, Said (2013) afirma: “la tentativa de leer un texto en su contexto más completo e integrador compromete al lector con posiciones educativas, humanas y partidarias, posiciones que dependen de la formación y el gusto y no simplemente de determinado profesionalismo tecnificado” (p.335). Por lo anterior, Nussbaum (2001) valora que Said, en *Reflexiones sobre el exilio*, defienda lo siguiente en relación

con la educación y la literatura: “Good literary scholarship, he insists, should exhibit “worldliness” -- a knowing and unafraid attitude toward exploring the world we live in” (párr. 9).

Hasta aquí la propuesta nuestra ha orbitado, principalmente, el campo académico y cultural-histórico de la crítica literaria, procurando torcerla hacia el campo de la educación, en específico de la enseñanza del pensamiento crítico en las aulas latinoamericanas. El objetivo sigue periférico a una posible concreción, sin embargo, era necesario establecer bases teóricas que nos proporcionaran mayor movilidad operacional en la materialización de esta propuesta. A través de Edward Said, como intelectual crítico, proponemos la factibilidad del desborde disciplinar y, manifiesta o indirectamente, declaramos la potencia discursiva, intelectual y actitudinal ante la posibilidad de un trasvase, digamos, epistémico, entre crítica literaria y desarrollo de pensamiento crítico.

Para sustentar de teoría el siguiente ejercicio, haremos de nuestra experiencia un material de análisis acotado a una situación y un contexto en particular. En otras palabras, aplicaremos nuestro propio testimonio como evidencia, donde, en términos de Coady (1992), nuestra calidad de autores debiera extender la legitimidad del relato central, alojado en el presente texto, cual testimonio documental. Como profesores de colegios (públicos y privados) y de universidades (también públicas y privadas), es decir, instituciones de todo tipo: neoliberales, otras vulnerables, incluso en contextos violentados, en todas aquellas, hemos promovido el pensamiento crítico a través de actividades y reflexiones, que frecuentemente han tenido un sustento en la crítica literaria, con la perspectiva que trasciende lo meramente literario. Independiente, si hayamos o no contado con recursos, apoyo o voluntades. Y bien, basados en estas experiencias personales, situadas y autoconscientes, sondeamos investigaciones llevadas a cabo en el sistema escolar público, donde se haya tratado la problemática de la enseñanza del pensamiento crítico en las escuelas y colegios (primaria y secundaria). De aquella pesquisa seleccionamos dos investigaciones de campo que indagan en las experiencias, habilidades y conocimientos de los profesores, respecto de su propio desempeño, al momento de desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes. La primera investigación, titulada “La pasión y la transmisión interrumpida en el currículo vivo de la formación de profesores” (2015), fue desarrollada por académicos de la Universidad Nacional del Mar del Plata, quienes buscaron identificar y luego medir las estrategias de mayor impacto en sus prácticas pedagógicas. A través de entrevistas a «maestros memorables» —barruntados de aquella manera, por respuestas que sus estudiantes mencionaron en encuestas realizadas y cuyos resultados arrojaron sus nombres, por lo ejemplar de su enseñanza— que incluían técnicas de investigación etnográfica, se obtuvieron análisis y reflexiones valiosas, pensando en una formación atizada por el desarrollo de habilidades, saberes y

aspectos actitudinales en las aulas, por medio de una transmisión articulada desde una actitud mucho más decidida de parte del o la profesora, como manifiesta uno de los estudiantes encuestados:

Con su pasión [la profesora] te hace entender que la filosofía es un ir de camino y preguntarse, ese es el significado de la filosofía y la actitud del filósofo frente a la vida. (...). Lo mejor para nosotros es la formación crítica porque va a ser lo que nos predispone a disputar el sentido del conocimiento filosófico. (A.F1. 3) (Yedaide *et al.*, 2015, p.317).

Cada vez son más los pensadores de la educación que han coincidido que un hallazgo significativo en el campo de estudio es la *pasión docente*, vivificada a través de la transmisión en la práctica pedagógica, la cual puede generar rupturas en el conocimiento tradicional, posibilitando el espíritu crítico, la libertad de expresión dentro del aula, el interés por los temas actuales y particulares de las comunidades que se habitan. Estas investigaciones exigen volver nuevamente a Said, respecto de la vinculación entre crítica y conocimiento. Esto, supera ampliamente la noción cognitiva y utilitarista del pensamiento crítico, lo cual no es difícil de comprobar, por ejemplo, en el currículum chileno¹. En cambio, la lectura crítica que exhibe la investigación argentina visibiliza un énfasis en una pedagogía formativa, más que una que rastrea posibilidades de un progreso en lo puramente académico. A saber, el estudio señala lo siguiente:

Las claves de la buena enseñanza, según las narran los sujetos que fueron distinguidos por sus estudiantes, radican en el apasionamiento por la tarea, la fecundidad de los vínculos que se establecen y la posibilidad de trascender las instancias escolares formales y las fronteras epistemológicas disciplinares, desafiando la racionalidad pedagógica predominante en tiempos no lejanos, que empobrecía la didáctica al reducirla al método. En la trayectoria de los grandes profesores, o profesores memorables, se encuentran otros grandes referentes o mentores cuyas enseñanzas devienen fundamento de la labor docente propia (Yedaide *et al.*, 2015, p.307).

Creemos que es plenamente factible equiparar el concepto de *transmisión* y la actitud *apasionada* de estos docentes, reconocidos por el impacto en la formación que hubo finalmente en sus estudiantes, con la actitud crítica, también apasionada y expresiva de parte de Edward Said: aquí es posible unir dos cabos interdisciplinares, cuyos objetivos a todas luces no se distancian, sobre todo en términos formativos, de emancipación intelectual u actitudinal, a la postre, de consciencia y libertad. De hecho, una de las profesoras entrevistadas, una de las «maestras memorables», expresó el beneficio de “hacer crítica, a sentirnos capaces de usar los conocimientos [de Teoría Crítica] y hacerlos funcionar sobre la literatura, que es lo que nosotros queremos hacer” (Yedaide *et al.*, 2015, p.322). Es decir, desde los mismos docentes

ha sido observada la riqueza intelectual y formativa del cruce, que en este ensayo hemos propuesto.

Por otro lado, tenemos a mano una investigación realizada en Chile, titulada “El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto” (Miranda, 2003), en la cual la apreciación teórica y los réditos “prácticos” que pueden devenir del desarrollo del pensamiento crítico, están, como se verá, permanentemente engarzados con objetivos académicos e investigativos, y en muy menor medida, con los aprendizajes valóricos y sociales de aquel proceso. Respecto de los aspectos actitudinales, estos ni siquiera son mencionados. Sin embargo, esta no es una decisión de la investigación, más bien es una consecuencia de cómo fue pensado y construido el currículum chileno. Su estructura tecnocrática procura forjar un ser humano y ciudadano capacitado para atender los desafíos científicos y tecnológicos del siglo XXI, un sujeto que al parecer no urge de libertad ni expresión de pensamiento. Aquí la definición que entrega la investigación (en el currículum chileno no existe una definición de *pensamiento crítico*, al parecer se da por hecho su manejo conceptual):

El pensamiento crítico se define y caracteriza por ser una destreza de tipo cognitiva que cuestiona, pone en tela de juicio y problematiza cualquier verdad o conocimiento que, sin un juicio crítico previo, contextualizado, pretenda erigirse como único, definitivo y absoluto, que se operacionaliza a través de la exposición de destrezas, en el caso del análisis indagativo y comunicativo, encaminados a la resolución de problemas que, en el caso del profesor, son de carácter pedagógico. (Miranda, 2003, s.p.).

No es difícil inferir la ideología tecno-liberal que sostiene la anterior definición que, insistimos, ocupa un lugar abandonado por el Ministerio de Educación de Chile, órgano que rehúsa a explicar lo que es el pensamiento crítico y cómo se debe desarrollar. Luego de la conceptualización, la investigación detalla las destrezas que conforman el pensamiento crítico⁵. Surge aquí una dicotomía difícil de solucionar, respecto al trasvase disciplinar propuesto: hay una incompatibilidad ideológica, sobre todo en el caso chileno, puesto que todo indica que allí el desarrollo del pensamiento crítico es asimilado más bien como un progreso de las habilidades de investigación, de destrezas científicas, lo cual es válido, por supuesto; pero dejar fuera de la definición y de la discusión los aspectos valóricos, de expresión y los actitudinales, inherentes al pensamiento crítico, es altamente cuestionable. Incluso podría inferirse que no son declarados porque para el currículum no se desean visibilizar o son irrelevantes, por eso hacíamos referencia a lo ideológico. Sin embargo, esta dicotomía no es un impedimento ineludible para nuestra propuesta, la cual, al estar pensada fundamentalmente para las y los docentes, se instala en el espacio privado y a la vez riesgoso, de la autoformación continua, aunque ya plantearla en nuestro propio

desempeño, como formadores de maestros, y como maestros, en el contexto del sistema escolar chileno, ciertamente nos ha permitido observar, en terreno, el impacto de una pedagogía crítica que supere ampliamente el método, al integrar una actitud reacia a la reproducción de conocimiento y alentadora de la expresión, de la creación y las búsquedas personales. Por supuesto que esto no es frecuente de hallar en las escuelas ni colegios ni liceos, incluso en las universidades, ya que expone al o la docente al cuestionamiento de sus superiores.

En la visión de Edward Said, la figura del crítico no puede desvincularse con su contexto y los fenómenos sociales urgentes. Esto, si bien es señalado como una exigencia, sabemos bien que en la universidad neoliberal operaría apenas como una simple sugerencia, debido a que, en las prácticas institucionales, en la labor intelectual, histórica y sociopolítica, el crítico queda frecuentemente al debe. Sin buscar un desmarque de los críticos respecto a su propia historicidad, observamos un camino más llano en la autoconstrucción del maestro y la maestra de humanidades, dentro de la escuela, como agentes sociales que hagan de la crítica literaria un método para desarrollar el pensamiento y la creación entres sus estudiantes. Incluso en términos axiológicos, podríamos apostar por una mejor y una mayor proyección entre las maestras y maestros de prebásica, primaria y secundaria, debido a que en la universidad los silencios y transacciones con la institución terminan siendo *la* forma de ser, y consolidarse como académico.

Pensamos en maestras y maestros que conviertan sus métodos con independencia, haciendo de cualquier obra, un acontecimiento una puerta para que entre la historia a la sala de clases. Un intelectual que se haga “responsable hasta cierto punto de articular aquellas voces dominadas, desplazadas o silenciadas por la textualidad de los textos” (Said, 2006, p.77), pero también por la institución, la censura y la autocensura. Una maestra o maestro crítico, que pase de ser funcional o funcionario, a un agente de cambios, a través, y por qué no, de la enseñanza de la literatura.

Conclusión

Precisamente, cuando nos encontramos en medio del debate acerca de la crisis de las Humanidades y, en particular, de los sistemas pedagógicos, los cuales en Latinoamérica, por lo general, han endilgado por enfoques productivistas y utilitaristas —propio de los países en vías de desarrollo—, la educación y la enseñanza del pensamiento crítico, como repositorios la libertad, de la expresión libre y del fomento de una actitud desafiante ante la tradición y el conocimiento, deberían ser imprescindibles contenidos curriculares para la consolidación de los procesos de enseñanza aprendizaje, de la formación ciudadana y de la autoformación de docentes y estudiantes. Esta urgencia no solo debería discutirse en el escenario académico, como lo hacemos ahora, el debate debe ser instalado fundamentalmente en las políticas públicas, en el sistema escolar, pero también en las universidades e

institutos, donde se forman las y los futuros maestros.

De acuerdo con los pensadores leídos y con las investigaciones sondeadas, habría que concluir este ensayo precisamente acentuando en el impacto que puede tener para la formación el nivel expresivo del pensamiento crítico de las y los maestros de escuela, de su actitud, durante su formación inicial y continua, lo cual debe seguir siendo objeto de estudio, por la influencia inmediata que esto tiene en sus estudiantes, porque aquí se suma también un aspecto que señala el nacido en Palestina: el compromiso intelectual que, como docentes de escuela y universidad, creemos más riesgoso ya la vez más posible de desarrollar en los colegios, fundamentalmente porque en las universidades hay más autoridad, influencias y más recursos en disputa, lo cual es territorio fértil para toda clase de perversiones y endogamias esterilizantes (Rivas, 2006). En definitiva, las humanidades en la universidad, pueden acabar traicionándose a sí mismas (Chiuminatto, 2013).

Este compromiso de la y el maestro de escuela lo convertiría en una “memoria antagonista, con un discurso antagónico propio” (Said, 2004, p.169), en un propulsor de historicidades críticas dentro de la sala de clase, en un transformador social a través de una enseñanza del pensamiento crítico, situada y autoconsciente, que propicie más el cuestionamiento y el propio descubrimiento, para una liberación intelectual. Por eso, antes de cerrar el texto, volvemos a relevar la figura de Edward Said, cuyo pensamiento y obra constituyen una congregación de desarrollos teóricos, estéticos y éticos, pero también de experiencias, de creación y de acción, que nos movilizan a pensar y ejercer una educación liberadora y que pone en el centro de su quehacer la apertura de sí mismo al mundo y la vida del ciudadano, en una vocación pedagógica que se obstina en construir la conciencia de sí mismo y también de los pueblos.

Notas

¹ Programa de Doctorado en Literatura Hispanoamericana. Universidad de Playa Ancha

² Programa de Doctorado en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano

³ Programa de Magister en Letras con mención en Literatura. Pontificia Universidad Católica de Chile

⁴. Véase los documentos descargables de la plataforma: <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-118605.html>. En uno de aquellos, construido para la asignatura de Historia, geografía y ciencias sociales, nivel de Séptimo Básico, Objetivo de Aprendizaje letra H, se puede leer respecto al eje de desarrollo de pensamiento crítico: “Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como: Formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel. Formular inferencias fundadas respecto de los temas del nivel. Fundamentar sus opiniones en base a evidencia. Comparar críticamente distintos puntos de vista. Evaluar críticamente las diversas alternativas de solución a un problema. Establecer relaciones de multicausalidad en los procesos históricos y geográficos. Evaluar rigurosamente información cuantitativa”. Como se aprecia, la noción de pensamiento

crítico está anclado a lo académico, a la destreza investigativa. En síntesis, más bien a la configuración de un 'pensamiento científico' más que crítico.

⁵. Las destrezas son las siguientes: “•Destreza Analítica: incluye requerimientos específicos de alta complejidad, tales como formulación de hipótesis, uso de técnicas, uso de estrategias cualitativas y cuantitativas específicas, flexibilidad y creatividad. También se relaciona con el hecho de ser capaz de realizar con éxito diferentes situaciones sociales, por ejemplo, ser idóneo para evaluar y sacar conclusiones en busca de solucionar conflictos interpersonales.

• Destreza Indagativa: se refiere, en el caso del docente, al hecho de estar capacitado para planear la búsqueda de información, que incluye: decidir, escoger recursos y estrategias para construir procedimientos de búsqueda sistemática, expresada en habilidades de comprensión, extracción, clarificación y evaluación a través del uso de métodos de observación-descubrimiento. • Destreza Comunicativa: muy relacionada a las anteriores, se refiere a la capacidad de los sujetos para realizar acciones y socializarlas. Cuando se evalúa esta subdestreza se le pide al docente organizar situaciones a través del uso de códigos orales y escritos elaborados y propios de su quehacer profesional” (Miranda, 2003, s.p.).

Referencias bibliográficas

ALSHAKHSHIR, R. (2019). *Repensando la educación bajo ocupación. Revista Periferias*, v.2 n.4.

Argüelles, J. D. (2017). *¿ Qué leen los que no leen?: el poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. Océano Travesía.

Cassirer, E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas* (No. 153.65 C3Y).

Chiuminatto, P. (2013). A CIENCIA CIERTA, EL PAPEL DE LOS PAPERS (EFECTOS DEL ARRIBISMO CIENTÍFICO EN LAS HUMANIDADES. *Revista chilena de literatura*, (84), 59-75.

Coady, C. A. J. (1992). *Testimony: A philosophical study*. Clarendon Press.

Dalmaroni, M. Á. (2013). El dios alojado. *Educación, lenguaje y sociedad*, 10.

Dussel, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. *Santiago, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina*.

FREIRE, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores argentina.

Galindo, L. (2015). Lo relativo y lo universal en la defensa de las humanidades para la democracia. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 17(2), 113-128.

Gerbaudo, A. I. (2008). La literatura en la escuela secundaria argentina de la posdictadura.

Gerbaudo, A. (2021). *Ni dioses ni bichos: profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Gerbaudo, A. (2021). La lengua y la literatura en la escuela secundaria.

Jusino, Á. R. V. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Porfirio García Fernández*, 35.

Jusino, Á. R. V. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Porfirio García Fernández*,

35.

Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Revista de Psicología, Ciències de l'Educatió y de l'Esport. 19, pp.87-111.

Mendieta, E. (2006), Neither Orientalism nor Occidentalism: Edward W. Said and Latin Americanism. *Tabula rasa*, no 5, p. 67-83.

Merino-Risopatrón, C. (2011). Lectura literaria en la escuela.

Miranda, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 39-54.

McLaren, P., & Giroux, H. (1998). La formación de maestros en una esfera contrapública. Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo; Argentina. *Homo Sapiens*.

Mora, R. (2004). Perspectivas teóricas curriculares latinoamericanas. *Psicogente*, 7(12).

Moraña, M. (2003). *Literatura, subjetividad y estudios culturales*. En Catherine Walsh (ed.) *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Nussbaum, M. (2001). The end of orthodoxy. *Rev. of Reflections on Exile and Other Essays, by Edward Said. New York Times Book Review*, 15.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.

Olivares, E. M. (2017). Esbozo paradigmático de la teoría de la dependencia. Una perspectiva desde la economía del desarrollo. *Revista CIFE: Lecturas de Economía Social*, 19(31), 127-156.

Walsh McDonald, C. E. (2003). *Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina*. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/AbyaYala.

Ortiz Ocaña, A. L., Sánchez Fontalvo, I., & Pedrozo Conedo, Z. (2018). Decolonialidad de la educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial.

Said, E. W. (2013). *Reflexiones sobre el exilio: Ensayos literarios y culturales seleccionados por el autor*. Debate..

Said, E. W. (2011). *Fuera de lugar*. DEBOLS! LLO.

Said, E.W (2008). *Orientalismo*. Barcelona: Random House Mondadori.

Said, E. W. (2007). Representaciones del intelectual (Representations of the Intellectual, 1994), trad. *Isidro Arias Pérez, Barcelona, Debate*.

Said, E. W. (2013). *El mundo, el texto y el crítico*. Debate.

Said, E. W. (2011). *Humanismo y crítica democrática: La responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Debate.

Said, E. (2001). *Fuera de lugar*. Barcelona: Grijalbo.

Said, E. (1996). *Cultura e imperialismos*. Barcelona: Anagrama.

Scalercio, M. Acerca del humanismo en Edward Said. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, 8(15), 89-113.

Seth, S. (2011). ¿A dónde va el humanismo. *El correo de la UNESCO*, 64(4), 6-10.

El desafiante pensamiento de Edward Said: notas para un desborde de la crítica literaria y su posible servicio a una enseñanza del pensamiento crítico

Steiner, G. (2020). *Lenguaje y silencio: ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Editorial Gedisa..

Valenzuela, P. M., & Ivanova, A. (2020). Identidades culturales en literatura escolar: análisis de un texto escolar en Chile. *Altre Modernità: Rivista di studi letterari e culturali*, (23), 98-119.

Yedaide, M. M., Flores, G., & Porta, L. (2015). La pasión y la transmisión interrumpida en el currículo vivo de la formación de profesores. *Ciencia, docencia y tecnología*, (51), 305-325.

Zambra, A. (2018). *No leer* (Vol. 520). Anagrama.

Cuerpo, violencia y educación: un análisis enfocado en los usos legítimos e ilegítimos del cuerpo¹

Body, violence and education: analysis focused on the legitimate and illegitimate uses of the body

Nicolas Patierno²
Ricardo Luis Crisorio³

Resumen

La “violencia escolar”, una categoría contradictoria e insostenible, se ha popularizado en Argentina desde finales de los años noventa como un tema de debate recurrente en el ámbito educativo, académico, mediático y político. A pesar de esta creciente visibilización, el tema se encuentra impregnado de preconcepciones tendientes al señalamiento y la estigmatización, situación que dificulta determinar con precisión los alcances del fenómeno. A través de una metodología cualitativa basada en la revisión de bibliografía especializada y el análisis de entrevistas realizadas a alumnos y docentes pertenecientes a tres escuelas secundarias de la ciudad de La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina), nos adentraremos en esta controvertida cuestión, centrando la mirada en los usos del cuerpo que pueden interpretarse –o no–, como “violentos”. Lejos de proyectar un panorama apocalíptico, las conclusiones invitan a repensar el vínculo cuerpo-educación en favor de una –progresiva y significativa– renuncia a la violencia.

Palabras clave: Violencia; Educación; Cuerpo; Lenguaje; Pasaje al Acto

Abstract

“School violence”, a contradictory and unsustainable category, has become popular in Argentina since the late 1990s as a recurring topic of debate in the educational, academic, media and political spheres. Despite this growing visibility, the issue is impregnated with preconceptions that tend to signal and stigmatize, a situation that makes it difficult to determine precisely the scope of the phenomenon. Through the use of qualitative methodology based on the review of specialized bibliography and

the analysis of interviews conducted with students and teachers belonging to three secondary schools in the city of La Plata, we will delve into this controversial issue, focusing on the uses of the body that can be interpreted –or not–, as “violent”. Far from projecting an apocalyptic panorama, the conclusions invite us to rethink the body-education link in favor of a progressive and meaningful renunciation of violence.

Keywords: Violence; Education; Body; Language; Passage to the Act

Fecha de Recepción: 04/11/2021 Primera Evaluación: 22/12/2021 Segunda Evaluación: 18/02/2022 Fecha de Aceptación: 23/03/2022

Introducción

La “violencia escolar” se hace particularmente evidente en los medios de comunicación, (noticieros televisivos, diarios, portales de internet, etcétera), los cuales parecen haber encontrado en esta problemática un argumento para agravar todo lo vinculado a la escuela; de hecho podría decirse que la creación de esta categoría es, en efecto, una consecuencia del sensacionalismo mediático. Dado que, de acuerdo con Kaplan (2015), el problema de la violencia en las escuelas tiende a estigmatizar las instituciones educativas y –más aun– a los jóvenes, creemos que esta cuestión debería tratarse desde una perspectiva científica, es decir, desnaturalizando las acciones comúnmente catalogadas como “violentas” y contextualizando el fenómeno en términos histórico-políticos.

En función del carácter social del fenómeno, y entendiendo que sería impreciso adentrarse en el problema de la violencia en las escuelas al margen del análisis de los condicionamientos histórico-políticos y la perspectiva de los actores, desde el año 2011 llevamos a cabo una investigación (enmarcada en la realización de una tesis doctoral finalizada en 2019) en tres escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata. Con el objetivo de explorar la perspectiva de alumnos, docentes e integrantes de los Equipos de Orientación Escolar, se efectuaron un total de quince entrevistas a una muestra de treinta y un alumnos y once educadores.⁴ Es preciso añadir que el registro de testimonios estuvo acompañado por la revisión de documentos oficiales (confeccionados por organismos nacionales y provinciales) para el tratamiento –protocolar– de la problemática. Anticipadamente, podemos decir que las guías e intervenciones diseñadas por los organismos educativos oficiales están enfocadas hacia un abordaje procedimental, más orientado a instruir al personal docente respecto de las responsabilidades legales. No obstante, se destaca el hecho que, poco a poco, la cuestión de la violencia ingresa a la agenda estatal como un asunto cuya resolución requiere la inversión de recursos específicos.

Volviendo a la descripción de la muestra, la selección de las escuelas secundarias se realizó priorizando la accesibilidad a los informantes, es decir, se seleccionaron instituciones en las que existía un reconocimiento mutuo entre las autoridades y el entrevistador a fin de facilitar el diálogo y acceder, por medio de la recomendación de las autoridades, a otros informantes claves; técnica de muestreo también conocida como *bola de nieve* (Vasilachis, 2006). Siguiendo este criterio, en primer lugar, se seleccionó una escuela secundaria situada en el centro de la ciudad de La Plata, luego otra institución del mismo nivel educativo, pero separada de la primera por unos cinco kilómetros con dirección al norte, y por último una tercer escuela también de nivel medio y emplazada en el partido de La Plata, pero alejada del casco urbano por unos diez kilómetros en dirección al noroeste, en una de las zonas donde operó el Ferrocarril Provincial. Las escuelas secundarias mencionadas serán referenciadas

de manera abreviada como “escuela del centro”, “escuela de la periferia norte” y “escuela del barrio ferroviario”.

Al margen de las particularidades de cada barrio, si analizamos el nivel socio-económico y la estructura familiar como parámetros de referencia, nos atrevemos a afirmar que las características generales de la población que asiste a las escuelas mencionadas no evidencian variantes significativas. Allí suelen asistir los hijos de trabajadores (la mayoría en relación de dependencia); en otras palabras, sectores que cuentan con recursos limitados y con una posibilidad de consumo fuertemente atada a las necesidades básicas. Asimismo, estas escuelas han reunido un número importante de inmigrantes nacionalizados: estas poblaciones generalmente provienen de países limítrofes buscando mejoras laborales. En su mayoría se dedican a la edificación, a la manutención de los espacios públicos y a la producción agrícola, exponiéndose a jornadas extenuantes y a diversas irregularidades (como la higiene, seguridad, etcétera.). La pluralidad cultural y la variabilidad de trabajos muestran un importante nivel de heterogeneidad social, aunque es preciso señalar que tales diferencias convergen a al momento de determinar las necesidades más urgentes: vivienda, alimentación, trabajo, salud, higiene, seguridad, constituyen algunas las principales carencias de los sectores que asisten hoy a estos colegios.⁵

Con respecto a la dinámica familiar, en general identificamos estructuras comúnmente denominadas “tradicionales”, donde las funciones asignadas a cada integrante suelen sostenerse de manera más o menos estable. En esta –tradicional– asignación de tareas, las mujeres suelen encargarse del mantenimiento de la casa y el cuidado de los jóvenes (incluyendo el acompañamiento en su educación). En ocasiones, algunas mujeres también ayudan a hijos de otras familias; situación que revela la constitución de “asociaciones” tendientes a proteger la escolaridad, incluso en contextos vulnerables.

Resumidamente, a partir del análisis de las entrevistas advertimos que, efectivamente, todos los informantes identificaron la violencia como un problema recurrente en sus establecimientos. Ahora bien, a pesar de que todos confirmaron –desde distintos lugares–, la presencia de esta problemática, no hubo acuerdos a la hora de definir la violencia con algo más de precisión, es decir, al momento ejemplificar un acto como representativo o al momento de precisar los parámetros de medición para catalogar un acto como “violento”. Reafirmando lo dicho anteriormente, esto sugiere que el asunto se encuentra impregnado por una serie de preconceptos que, lejos de ayudar a identificar los aspectos constitutivos del problema, le añaden un importante contenido de confusión y controversia. Recordemos que, parafraseando a Garriga Zucal (2015), dado que la violencia posee una connotación negativa en nuestra sociedad, este concepto suele utilizarse como adjetivación para manifestar descontento, descalificar o, como ocurre en aquellas escuelas que aún se rigen por

el paradigma disciplinario, para justificar la exclusión de algún alumno “inadaptado”.

Pese a las dificultades teórico-metodológicas antes señaladas, a medida que avanzamos en la investigación, pudimos identificar algunas constantes que, en menor o mayor grado, podrían considerarse causantes o agravantes de los hechos que lo actores escolares consultados identificaron como “violentos”. Siguiendo esta línea, aquí profundizaremos el análisis de una de estas categorías: *el debilitamiento del lenguaje*; un proceso que, si bien excede el ámbito escolar, creemos que afecta determinantemente la convivencia en estas instituciones.

A continuación presentaremos cuatro categorías analíticas. Este agrupamiento tiene dos finalidades: en primer lugar, sintetizar los principales alcances de la investigación antes referenciada y, en segundo, dialogar con teorías provenientes de diversos campos académicos con el fin de buscar respuestas y esbozar nuevos interrogantes en relación al problema de la violencia.

2.1 El debilitamiento de la palabra

En *La condición humana* Arendt focaliza su análisis en uno de los rasgos fundamentales de la violencia, esto es, actuar sin el uso de la palabra; para ser más exactos, la autora afirma: “la pura violencia es muda” (2014, p. 40). En tanto que la palabra desprovista de un quién se reduce a “mera charla”, es decir, a un conjunto de palabras que “no revelan nada” (*ibíd.*, p. 204), el puro acto es seducido por la simplicidad de la violencia. En términos de la autora: “si no hubiera nada más en juego que el uso de la acción como medio para alcanzar un fin, está claro que el mismo fin podría alcanzarse mucho más fácilmente en muda violencia” (Arendt, *ibíd.*, p. 203). A pesar de que la palabra constituye una alternativa pacífica a la acción violenta, en los términos de esta filósofa, desde mediados del siglo XX este recurso no cuenta con la eficacia necesaria para enfrentar la violencia de un modo efectivo. En *Entre el pasado y el futuro*, libro publicado en 1961, la autora sentencia que, “la propia palabra está ensombrecida por la controversia y la confusión” (Arendt, 1996, p. 101).

Para varios de los antecedentes relevados en materia de violencia en las escuelas, las posibles manifestaciones de este fenómeno tienen, en algún punto, cierta conexión con la ausencia, la falencia, o lo que aquí se designa como el *debilitamiento del lenguaje*, esto es, la imposibilidad de hacer un uso persuasivo de la palabra para resolver conflictos de diversa naturaleza. Para Kaplan, por ejemplo, la violencia que se ve en las escuelas opera como un sustituto de la palabra, y, aunque considera que el conflicto es inherente a las relaciones humanas, la imposibilidad de canalizarlo por otros medios pone en jaque la estabilidad de las normas, dificultando la constitución del lazo social hacia el interior de las instituciones.⁶ En sus propias palabras:

Es preciso tener en cuenta que siempre habrá conflicto ya que es inherente

a las relaciones sociales en las sociedades divididas; el tema, en todo caso, está en cómo abordarlo. Sostenemos a partir de nuestra indagación, que la violencia opera en lugar de la palabra. (Kaplan, 2015, p. 20)

Muchos docentes, autoridades y miembros de Equipos de Orientación escolar de las escuelas seleccionadas advierten, en términos generales, un proceso de debilitamiento del lenguaje; al mismo tiempo, caracterizan la potencia de este recurso como un elemento fundamental para atenuar las manifestaciones violentas. En sus propios términos:

Acá parecería que no saben resolver las cosas con las palabras y los hechos son más contundentes, entonces necesitan descargar enseguida con sus manos. (Vicedirectora, “escuela del centro”)

Y no hablan, no hablan. El profesor los quiere hacer hablar pero no encuentra el modo. (Preceptora, “escuela de la periferia norte”)

Antes de hablar ya se agarraron a trompadas, eso es muy básico y genera una situación de violencia. (Vicedirectora, “escuela de la periferia norte”)

Una de las constantes que pueden advertirse en los diálogos seleccionados es el repliegue del lenguaje y la sustitución de este recurso por otros comúnmente asociados a la violencia. Frases como “no saben resolver las cosas con las palabras”, “no hablan” o “no usan la palabra”, suelen estar sucedidas por alguna acción exteriorizada en el plano físico, tal como “agarrarse a trompadas” o “descargar con las manos”. Lejos de tratarse de un asunto menor, esta tendencia a emplear el cuerpo reducido a lo “físico” revela un preocupante acortamiento en la distancia que, siguiendo a Lacan (2010), debería existir en todo proceso de socialización entre la representación y la materialización de las conductas agresivas (castración, mutilación, desmembramiento, dislocación, destripamiento, devoración, etcétera).

Bajo la denominación de “diálogo”, “palabra”, “habla” o “conversación”, los testimonios seleccionados a continuación reafirman la función del lenguaje como recurso tendiente a la no-violencia:

Los enfrentamientos y los desencuentros se deberían poder resolver por vía del diálogo. Cuando esa vía de diálogo no existe y se pasa a otro tipo de enfrentamiento, entonces ahí aparece la violencia. (Directora, “escuela del barrio ferroviario”)

Yo creo que el hecho puntual para poder abordar la violencia dentro de la escuela es la palabra. [...] En el peor de los casos vos podés tener un alumno desbordado y demás, pero cuando haya un minuto de calma le tenés que hablar. Yo creo que es la única herramienta, si uno intenta callar a ese joven que está enojado, lo que lograrás, es más violencia. [...] El tema es hablar y hablar. (Integrante de un Equipo de Orientación Escolar, “escuela de la

periferia norte”)

Hay que tratar de descubrir qué es lo que paso, qué es lo que está pasando que a través del diálogo no se puede resolver. Hay que confiar en un cien por ciento que hay que conversar, charlar, esclarecer, y aunque muchas veces no nos vamos a poner de acuerdo, no tenemos que pegarnos, ni tenemos que engendrar situaciones de violencia porque no estemos de acuerdo. (Vicedirectora, “escuela de la periferia norte”)

Por el contrario, de más de treinta alumnos entrevistados, solo una alumna hizo referencia al lenguaje como alternativa pacífica a la violencia. Ante la pregunta: ¿cómo creen que podrían disminuir los niveles de violencia?, la joven mencionada respondió: “hablando con la persona que es violenta”. También es pertinente señalar que las respuestas brindadas por los alumnos en las entrevistas grupales mostraron niveles muy básicos de locución. En general, las respuestas fueron de carácter monosilábico, evidenciando una seria dificultad para describir acontecimientos o expresar opiniones personales.

A continuación seleccionamos tres testimonios de los estudiantes por motivos que más abajo especificaremos:

Yo antes iba a otra escuela y me tuve que cambiar porque siempre nos peleábamos en la parte de atrás de la escuela. [...] Nos peleamos porque sí, porque me miraban mal y me decían cosas y yo me defendía... me hacía respetar. (Alumno, “escuela del centro”)

Yo no puedo hablar con las bolivianas porque a veces te pegan por ser linda nada más [...], porque son bolivianas y nosotras somos blancas. Se enojan porque nosotros somos más lindas. (Alumna, “escuela de la periferia norte”)

Ahora hay más droga. Acá entra mucha, se consigue rápido y encima están las barras bravas de [un equipo de fútbol local] que tienen la cabida con los del barrio así que ellos manejan todo el negocio de las flores [...]. Igual por un porro no van a salir a robar, ahí está la cocaína. Ahí sí, se toman una línea y los pibes no entienden nada. También le dan a la bolsa. Cuando tienen plata se la re deliran, con lo que trabajan compran droga y para las fiestas consiguen pepas. (Alumna, “escuela del barrio ferroviario”)

Las situaciones que los estudiantes suelen identificar como “violentas” giran en torno a la defensa, un cruce de miradas, los celos, la envidia, la nacionalidad de origen, o como respuesta a una serie de actitudes estereotipadas, tales como “hacerse el gato”, “mirar mal”, “mirar corte piola”, “hacerse el cheto”, “hacerse la linda” o “hacerse la popu”. Estos motivos suelen encender la chispa del pasaje automático al acto, es decir, una reacción de carácter impulsiva y primaria –aunque no irracional– en la que el otro es reducido a un objeto que colisiona con la satisfacción del propio deseo y,

por lo tanto, sería mejor inhabilitarlo o destruirlo.

En los relatos citados más arriba, es posible entrever que el cuerpo es percibido como un objeto material disponible para depositar o exteriorizar —en la piel, en la carne— las dificultades comúnmente asociadas al momento de la vida en que los jóvenes transitan por la escuela. Sea por la demanda —o imposición— de respeto, por la práctica de cierta xenofobia o por el consumo de sustancias tóxicas, el cuerpo siempre aparece ligado al goce de la experimentación directa, a la prueba “en carne propia”, al desafío de “ir más allá”. El problema de esta materialización o “fiscalización”, particularmente en relación al acto “violento”, es que este tipo de acciones posee un contenido destructivo, y anula la posibilidad de generar y sostener lazos sociales. Parafraseando a Lacan (2010), la violencia es una imposición real, omnipotente y egoísta, llevada a cabo por un agente que se conduce como si no reconociera la presencia de una autoridad legítima, simbólica, mediadora. Al no expresarse como demanda articulada —a través de la palabra—, el acto violento involucra el cuerpo en tanto vehículo de un impulso, una reacción, lo que tiene por consecuencia la provocación del dolor.

2.2 La exacerbación del cuerpo

Recuperando las discusiones sobre la legitimación de la violencia, y considerando que, según Arendt: “la violencia puede ser justificable pero nunca será legítima” (2006, p. 71-72), nos atrevemos a decir que, ante determinadas situaciones (opresión, abuso, amenaza, etcétera), el uso de la violencia puede tener motivos “racionales”. Pese a esto, en tanto exista un agresor y un agredido, una porción de la sociedad —identificada con una u otra parte— siempre va a desaprobado el uso de la violencia. Ampliando el debate, esta legitimación-represión de la violencia se hace particularmente evidente cuando la acción “violenta” pretende modificar alguna norma instituida por un sistema de gobierno. En este marco, podríamos decir que en determinadas ocasiones, el acto violento —aun cuando sus medios pueden ser debatibles— persigue un fin (generalmente aprobado por el sector de la sociedad que reclama un cambio). Desde la Revolución Francesa hasta el levantamiento de los prisioneros en el Gueto de Varsovia, podríamos citar numerosos acontecimientos en los que, a pesar de las diferencias cronológicas e históricas, la demanda trasciende la legitimidad de los medios.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando la violencia no es justificable? O, dicho de otro modo, cuando un acto considerado “violento” —que trasgrede determinados parámetros— no parece perseguir una causa “justificable” (como luchar por una injusticia o protegerse de una amenaza). Respalándose en Lacan, Duschatzky identifica esta violencia “injustificable” como un “fracaso del lenguaje”, es decir, como una acción que trasciende —o desconoce— la alternativa (pacífica) del lenguaje. En

sus términos:

En ciertos actos de violencia [...] la relación con el otro se ancla en lo real, fuera de los límites de la simbolización. Lo “real” está allí, no puede nombrarse, sólo dejaría de ser “real” si se logra significarlo y esto solo es posible en el orden del lenguaje. (1999, p. 53)⁷

A partir de un breve recorrido por los registros lacanianos, la autora plantea una hipótesis muy cercana a la que planteamos en nuestra investigación: el fracaso del lenguaje se ancla en el cuerpo, propio o del semejante, no tiene finalidad y no refiere a una disputa de valores o posiciones discursivas (Duschatzky, *ibid.*). En este marco interpretativo, la autora también introduce la anomia como un factor determinante en la problemática planteada.

En la Argentina de finales del siglo XX, debido a la corrupción y el clientelismo, muchas instituciones habían perdido confianza y legitimación. En consecuencia, la violencia –aunque prohibida por el derecho– parece escurrirse del monopolio que la modernidad estableció para “asegurar” las funciones regulatorias del estado. Esto significa que, cuando el estado no está presente –como ocurre en muchas zonas desatendidas–, la violencia se trivializa y se difumina, es decir, no se percibe como falta o trasgresión porque no hay organismos portavoces del derecho que oficien como sustitutos de la violencia individual. En términos lacanianos, este uso de la violencia (liberado de represiones) dificulta considerablemente la articulación del cuerpo con el orden simbólico. Dicho de otro modo, cuando la posibilidad de simbolizar se reduce, también se reduce la posibilidad de trascender el plano físico.

Duschatzky afirma que, en los barrios donde realizó sus investigaciones, es posible advertir cierta “proliferación de una violencia que se juega en límites de lo real” (1999, p. 54) y afirma que, en estos contextos, los conflictos no se dirimen a través de la palabra, sino en el cuerpo del otro o en el propio. A partir de este diagnóstico, la autora analiza “tres formas de violencia”: los embarazos adolescentes, la drogadicción y las bandas, aclarando que, si bien a primera vista los embarazos adolescentes y el consumo de drogas no son acciones dirigidas hacia otros, ni afectan la confianza social, el cuerpo se revela como un depósito donde se materializa el maltrato de la mujer, las redes de tráfico, la emergencia social, los daños psicosociales, entre otras problemáticas determinantes. Recapitulando, consideramos relevante citar esta investigación –además de la cercanía teórico-metodológica– debido a que la autora identifica el cuerpo como un tapiz en el que, ante determinados condicionantes sociales devenidos de la marginación, muchos jóvenes expresan las dificultades que deben afrontar para sobrevivir.

2.3 El pasaje al acto

Siguiendo la línea planteada en los párrafos precedentes, el cuerpo podría considerarse como un espacio de resguardo en la vida de muchos jóvenes, ocupando un lugar primordial: todo lo que no pasa por la palabra, pasa por la carne. Siendo esquemáticos, el cuerpo escindido del lenguaje opera sencillamente como una materia viva a la espera de un estímulo para devolver una respuesta de forma automática. Sin la mediación de la palabra, la carne y la piel funcionan como depósitos materiales, tangibles y maleables de aquello que los jóvenes no pueden exteriorizar de otro modo: al sentimiento de culpa le corresponde un corte, al de ira un golpe, al enamoramiento un tatuaje, etcétera. Siguiendo a Furlán. “el cuerpo pasa a ser lo único que le queda al sujeto para poder afirmar su particularidad y ejercer su poder” (2013, p. 16).

Al no poder expresarse a través del lenguaje –por no encontrar o no reconocer espacios propicios para el diálogo–, el joven se encuentra aislado, no solo en términos simbólicos sino en términos físicos. “El joven es arrojado a un mundo que no entiende y no logra separar sus fantasías de la realidad” (Le Breton, 2017, p. 42). La propia piel se convierte entonces en un espacio de seguridad y expresión, al mismo tiempo que representa el lugar en el cual depositar las frustraciones, las humillaciones, las tristezas, los duelos, el enojo, la ira, la decepción, etcétera. De acuerdo con Duschatzky y Corea, “la violencia [...] asume distintas formas, pero todas suponen una práctica situada en los bordes de la palabra. Se trata de una expresión que se materializa en el cuerpo” (2013, p. 25-26).

Los usos del cuerpo que los jóvenes consultados manifestaron en las entrevistas grupales demostraron la permanencia de una serie de problemas vinculados en algún punto a la imposibilidad de hacer un uso persuasivo de la palabra, y con el desconocimiento –o la desconsideración– de las instancias mediadoras convencionales (en el marco de una escuela secundaria). El “problema”, la “pelea”, los “celos”, el “castigo”, la “venganza”, en resumen podría decirse que la mayoría de los conflictos suelen materializarse en una dimensión física. La palabra es reemplazada por la “trompada”, la “patada” o la “cachetada” y el pasaje al acto parece erigirse –con una reiteración preocupante– como la forma más rápida y eficiente de alcanzar un objetivo o demandar algo. En términos de los propios entrevistados:

Una vez una chica se me hacía la re mala, era re zorra y me miraba re mal. Le gustaba hacer quilombo, entonces le puse la traba, cayó para atrás y se rompió la jeta. (Alumna, “escuela del barrio ferroviario”)

Si te querés pelear le decís: “¿qué me mirás corte piola? ¡Vení a pelear, vení!” O le decís: “¿sos piola vos?”, “los piolas se cortan” y pum pum pum... O le decís en la cara: “¿qué mirás?” Y ¡pum! (Alumna, “escuela de la periferia norte”)

A principio de año Sandra le tiró una silla a Nahuel porque le tenía envidia,

porque él se hacía el cheto. (Alumno, “escuela del centro”).⁸

En los testimonios seleccionados puede apreciarse una tendencia a actuar inmediata e impulsivamente, anteponiendo el cuerpo –vivenciado como un instrumento listo para devolver una respuesta mecánica– en lugar de emplear otros recursos más ligados a la simbolización.

En este punto es preciso recordar que, si bien algunos eventos transcendentales, tales como las amenazas con armas o las agresiones físicas, son unánimemente catalogados como “violentos”, en muchas ocasiones los agentes escolares adultos anteponen el adjetivo de “violento” a algunas manifestaciones que, en la vida cotidiana de los alumnos –por influencia del barrio, de la familia, de las “juntas”, etcétera– no son identificadas como tal. Inversamente, algunos estudiantes utilizan la subjetividad que envuelve a la violencia a su favor, tal como advierte Noel: “como a los ojos de los docentes no está siempre clara la distinción entre pelea y juego, los alumnos [...] en ocasiones logran persuadirlos de que «sólo están jugando» cuando entre ellos están de acuerdo en que están peleando” (2006, p. 40). El mismo autor advierte que muchos profesionales de la educación, posicionándose desde un “deber ser” –propio de las escuelas pensadas originalmente para las clases medias–, suelen catalogar de “violentas” a determinadas conductas, desatendiendo los condicionantes sociales y los usos del cuerpo que “los sectores incluidos recientemente” traen consigo. Con algunos recaudos (en relación a los prejuicios), podría decirse que la escuela, a través de una batería de dispositivos disciplinares, arraigó ciertas expectativas sobre los usos legítimos del cuerpo, o, en términos de Di Leo, “una corporalidad canónica de los agentes del sistema escolar socializados en sectores medios” (2008, p. 24).

A medida que el sistema educativo fue expandiéndose hacia sectores históricamente desatendidos, muchas de las demandas sobre las “formas”, las “maneras” o los “modales” encontraron resistencias provenientes de las diferencias entre la “clase social” de los educadores y la de los nuevos destinatarios. Desde nuestra perspectiva, la implicancia del cuerpo en los asuntos comúnmente caracterizados como “violentos” no tiene que ver únicamente con las diferencias de clase o con las exigencias históricas del sistema educativo, sino más bien con nuevas formas de experimentar el cuerpo que, más allá de las diferencias sociales, merecen ser atendidas debido a la inmediatez del pasaje al acto.

2.4 La potencia del lenguaje

El simbolismo se establece por una interpretación interhumana de la realidad, se trata de “lo que encontramos, y aquello de lo que hablamos, es lo que encontramos y volvemos a encontrar sin cesar” (Lacan, 1953, p. 11). Su funcionamiento se basa en símbolos organizados en el lenguaje que se ponen en marcha a partir de la articulación del significante y el significado (*ibíd.*).⁹ Aun sin tener noción de cuándo

ni cómo ha comenzado, el lenguaje está ahí, no tenemos chance de saber cómo era la vida antes de que emergiera. El lenguaje no solo designa algo, cumple una función estructurante; no sirve únicamente para nombrar los miembros de un grupo, también determina el modo en que tales miembros se constituyen como sujetos. “El lenguaje, innegablemente, ocupa un lugar central en el universo simbólico; y más específicamente, las palabras hacen al mundo social al distinguirlo” (Kaplan, 2009, p. 21).

Lacan relee de manera crítica la “experiencia freudiana” sobre la violencia y la cultura, introduciendo el valor constitutivo de la palabra como uno de los aspectos fundamentales en la reconstrucción de dichas categorías. Aquí se destacan dos movimientos con respecto a la propuesta freudiana: en primer lugar, la violencia no es un fenómeno común; no es la manifestación de un “lado salvaje”, ni tampoco es aplacable por vía de la civilización. La segunda cuestión radica en que, si bien la violencia posee una connotación destructiva, la agresividad –cuando es acompañada de represión– posee un carácter constitutivo: los límites de la agresividad son experimentados en un movimiento dialéctico necesario para la formación del sujeto.

Teniendo en cuenta estas aclaraciones, nos adentraremos en dos elementos desarrollados por Lacan en *La agresividad en psicoanálisis*: la agresividad y el lenguaje. Creemos que una revisión general de estos conceptos en perspectiva lacaniana, quizás, pueda servirnos para entender mejor el fenómeno de la violencia en las escuelas y esbozar –teóricamente–, algunos modos posibles de sosegarla.

El pasaje de la agresión manifiesta a la representación simbólica suele ser, en términos lacanianos, el modo más frecuente de procesar la agresividad. Para Sierra y Wankiewicz, “Lacan plantea que la agresividad nos es dada como intención de agresión, escenificándose como anticipo, preludio del acto agresivo. Es sólo intención aunque puede incluir al acto [...]. Ésta puede manifestarse a través de la palabra y de imágenes” (2016, p. 42). Cuando la intención de conseguir algo, provocar o dañar no es sublimada en una fantasía y el protagonista del acto no es capaz de esconder sus intenciones –sino que, por el contrario, desearía magnificarlas desatendiendo las consecuencias de sus actos–, nos encontramos frente a “la violencia propiamente dicha” (Lacan, 2010). La diferencia con la agresión reside en la efectivización de la intención. Mientras que la agresión es generalmente sublimada en imágenes, fantasías, insultos, autoflagelos, etcétera, el acto violento –en tanto manifestación contraria a la palabra– va por todo, no reconoce límites en su exteriorización.¹⁰ Este tipo de acto es menos frecuente que la agresión. La diferenciación que hace Gallo entre agresividad y violencia nos puede ayudar a entender mejor las características fundamentales de cada uno de estos conceptos:

El acto violento, es aquel que en rigor no comporta un mensaje, por ejemplo, de decepción, malestar, ira, vértigo, injuria, desprecio, ni expresa un deseo,

por ejemplo de muerte como sí puede suceder con la agresividad en el plano imaginario. (2016, p. 59)

En este marco la agresión no implica necesariamente una sustancia, el acto violento sí. El enojo de una madre con su hijo por no obedecerle no supone automáticamente un castigo físico, ella puede reprimirlo o exteriorizarlo de múltiples maneras. Estas imágenes o manifestaciones son formas de agresión, y en tanto conformen un proceso posterior de elaboración positiva, constituirán el fenómeno de la agresividad. “La agresividad no excluye ese elemento objeto de intercambio –la palabra– mediante el cual nos reconocemos, mientras que en la violencia deja de circular como elemento que permite la constitución del símbolo” (Gallo, *ibíd.*, p. 64).

Volviendo al análisis de la agresividad, es preciso señalar que las intenciones agresivas suelen estar vinculadas con las imágenes del cuerpo fragmentado, es decir, con las representaciones previas al estadio del espejo:

Son las imágenes de castración, de mutilación, de desmembramiento, de dislocación, de destripamiento, de devoración, de reventamiento del cuerpo, en una palabra, las *imago*s que personalmente he agrupado bajo la rúbrica que bien parece ser estructural de *imago*s del cuerpo fragmentado. (Lacan, *ibíd.*, p. 110)¹¹

La agresión como mecanismo reaccionario no es una estrategia innata que revela el estado de indefensión absoluta de un niño, no se trata de la reacción instintiva de un animal acorralado por su cazador, sino que es parte de un proceso de adaptación al mundo social, esto es, el pasaje de tomar y arrebatar lo deseado al empleo articulado e intencionado del lenguaje para la negociación.

Dado que el niño debe adaptarse a las decisiones de los adultos para sobrevivir, la intención de agresión (materializada, por ejemplo, en la rotura de objetos) puede representar la frustración del sometimiento. Siguiendo esta línea, el papel del niño en los juegos de rol –representando al tirano y al verdugo– puede simbolizar el castigo recibido por sus padres. De acuerdo al pensamiento lacaniano, cuando este rompe los juguetes, daña el entorno, golpea o muerde –y es reprimido por un adulto–, experimenta los límites de la agresividad. Para que el pasaje de la agresión a la negociación pueda llevarse a cabo, es necesaria la intervención de un portavoz de las normas establecidas para la vida en sociedad. El adulto –en tanto representante de imágenes pacificadoras– es quien debe establecer esos límites (en la verbalización del acto, en la explicitación de disconformidad, en el castigo, etcétera).

Los juegos con el propio cuerpo y el cuerpo de los demás también sirven para conocer los límites de la agresividad: los niños suelen revestir el cuerpo de prácticas censuradas por los padres y por otros adultos. Junto con la masturbación, el desnudo, el autoflagelo y la satisfacción de algunas necesidades fisiológicas, la agresividad que inicialmente es tolerada bajo la imagen de juego infantil, progresivamente es

sometida a la represión. No obstante, esto no significa que la relación con el propio cuerpo –incómoda para la mirada del adulto– fácilmente se someta a las normativas culturales; se trata de un arduo proceso dialéctico plagado de resistencias.

3. Conclusiones

Articulando los testimonios brindados por los informantes con la bibliografía especializada, nos atrevemos a afirmar que la simbolización es una práctica que revela claros signos de debilitamiento. Ampliando esta afirmación, y centrando la atención en el análisis de las entrevistas realizadas a los alumnos, podemos agregar que, frente a la dificultad de manifestarse en el plano simbólico y de hallar –y reconocer– un espacio de diálogo en cual poder expresar sus preocupaciones, muchos de estos jóvenes revelaron una fuerte presencia del cuerpo a la hora de resolver sus asuntos. Estableciendo cierta analogía con la preocupación de Lacan (2010) en lo concerniente a lo que él denomina “pasaje al acto”, pareciera que en la “autorregulación juvenil” el cuerpo sustituye al lenguaje, ya que brinda seguridad y, al mismo tiempo, ofrece la posibilidad –volátil, riesgosa, impredecible–, de experimentar el goce y la inmediatez, al margen de las consecuencias.

Creemos que es sumamente necesario llevar adelante una sostenida y progresiva desarticulación de los nodos que habilitan y promueven el uso de la violencia, e introducir, allí donde no hay lenguaje, algo del orden simbólico que otorgue sentido a esa traslación. El “desafío” consiste en volver sobre los propios pasos tratando de identificar aquellos puntos que deberían reforzarse o cambiarse para no transitar el camino hacia la resolución violenta de conflictos. Dicho de otro modo, los esfuerzos deben concentrarse en insistir –por intervención de profesionales capacitados y respaldados institucionalmente– en sustituir la violencia por herramientas simbólicas. De acuerdo con Kaplan: “aunque el fenómeno de la violencia en la escuela está determinado por variables sociales ajenas a ella, también existen variables internas de la institución escolar desde las que se puede operar y trabajar para que la escuela siga siendo un lugar de inclusión” (2015, p. 20). La propuesta es simple: no tiene sentido apelar a la violencia porque hay otros recursos –más prometedores y pacíficos– que no representan un riesgo para el cuerpo. En otras palabras, hay algo que se gana cuando se depone el uso de la violencia (quizás no en términos materiales, pero sí indudablemente en términos simbólicos): la posibilidad de reconocer y ser reconocido.

El empleo de la violencia anula la riqueza del intercambio y la pluralidad. Dado que en el encuentro con el otro convergen subjetividades disímiles, resulta imperioso reforzar el ingreso de la cultura para que tales diferencias no sean resueltas apelando a la acción de un cuerpo meramente físico y volátil. El uso responsable del cuerpo y la palabra permiten el ingreso a un mundo –inmaterial– en el que no es necesario permanecer a la defensiva, en el que no es necesario atacar para hacerse notar,

ni es necesario lacerarse para sentirse vivo. Creemos que uno de los principales desafíos educativos en estos tiempos es tratar de desalentar y sustituir el empleo de la fuerza apelando a un referente, a una causa, a un proyecto: algo que trascienda el plano individual y promueva el encuentro con el otro.

Notas

1. Este artículo es una síntesis de la investigación doctoral denominada “La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata”, presentada por Nicolás Patierno, dirigida por Dr. Ricardo Crisorio y codirigida por Dra. Myriam Southwell, para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, año 2019. La realización de la misma contó con el financiamiento de dos becas: la primera (de iniciación), otorgada por la Universidad Nacional de La Plata (2014-2017) y la segunda (de finalización), por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (2017-2020).

2. Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata), Magíster en Educación Corporal (UNLP) y Profesor en Educación Física (UNLP). Ayudante diplomado de la cátedra Educación Física 5. Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

3. Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) y Profesor en Educación Física (UNLP). Docente titular de la cátedra Educación Física 5, Director de la Maestría en Educación Corporal y Director del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad

4. Los aspectos constitutivos (muestra, antecedentes, marco teórico, metodología) y los resultados ampliados de la investigación mencionada están publicados en la tesis doctoral antes referenciada (incluida en la bibliografía).

5. Las falencias que pueden advertirse en los barrios periféricos dónde se encuentran la “escuela de la periferia norte” y “la escuela del barrio ferroviario” no difieren de las observadas en otras zonas alejadas del casco urbano de La Plata. La investigación desarrollada por Ortale, et al., 2018 sobre la condición del barrio José Luis Cabezas coincide con la nuestra en numerosos puntos, sobre todo los referidos a la situación de vulnerabilidad –habitacional, laboral, de ingresos, etcétera– que afecta cotidianamente a las poblaciones más alejadas. Es preciso aclarar que la población que asiste a la “escuela del centro” no queda exenta de las dificultades mencionadas: aunque la institución se encuentre ubicada en una zona con servicios e infraestructura apropiados, gran parte de los alumnos proviene de lugares afectados por las dificultades marcadas.

6. En la definición de *violencias escolares* que propone Di Leo también se hace referencia al debilitamiento del lenguaje como uno de los elementos constitutivos del problema en cuestión. En sus propios términos: “los diversos sentidos y/o dimensiones de las *violencias escolares* [...] pueden ser abordados como múltiples expresiones de la crisis actual en los lazos sociales y de la precariedad en las mediaciones discursivas y simbólicas” (2008, p. 18). Desde esta perspectiva, la irrupción de la violencia en la institución educativa no se trata de un problema aislado, sino que –en línea con la mayoría de los investigadores sociales abocados a esta

temática– se trata de un problema vinculado a los procesos de des-civilización.

⁷. Recordemos que, en pocas palabras, lo real no es la realidad en el sentido convencional del término. Para ser más exactos, “es todo aquello que amenaza, niega y pone en cuestión un orden simbólico” (Rinty y Carabajal en: Duschatzky, 1999 p. 53).

⁸. Los nombres originales fueron modificados para preservar la identidad de los informantes.

⁹. Es preciso recordar que Lacan desarrolla una relectura psicoanalítica de las teorías lingüísticas de Saussure en la que invierte el lugar del significado y el significante y propone un nuevo algoritmo: ubica el significante por encima del significado en una relación de tipo contingente en vez de arbitraria, intentando romper con el paralelismo de la propuesta original, y otorgando mayor importancia al lugar del significante. En el algoritmo lacaniano, significante (S) y significado (s) no se enmarcan bajo una esfera de dominio cerrado, como ocurría con la representación del signo saussureano. Otra diferencia se halla en la línea divisoria: mientras que para Saussure esta línea representa una relación positiva, para Lacan simboliza la separación de dos órdenes diferentes. El resultado de esta relación no es un arbitrio del significante limitado por una serie de significados preestablecidos por consenso, sino que “el significante se desliga de la operación de dominio que sobre él ejerce la lingüística” (Carabajal, D’Angelo y Marchilli, 2012, p. 24). Resumidamente, esto quiere decir que, desde la óptica de Lacan, las palabras pueden no representar lo que comúnmente significan, o, en otros términos, su significado depende del significante. Ahora bien, para que se produzca una significación es preciso una articulación entre, al menos, dos significantes, esto quiere decir que un significante por sí solo no puede crear un significado. Dicho de otro modo, un significante no representa un significado, este solo se define en la relación con otro significante.

¹⁰. En pocas palabras, podría decirse que la violencia en perspectiva lacaniana es la efectivización magnificada de la intención. Se trata de una manifestación menos frecuente que la agresión y más grave en cuanto a las consecuencias. Debido a su carácter destructivo, la violencia rompe las barreras culturales y trasciende toda posibilidad de intercambio o reconocimiento del otro, mientras que la agresividad “puede ser simbolizada y captada en el mecanismo de lo que es represión, inconsciencia, de lo que es analizable e incluso, digámoslo de forma general, latente en la relación imaginaria” (Lacan, 1999, p. 468).

¹¹. Resumidamente, la noción de *cuerpo fragmentado* representa una amenaza a la fantasía de integridad que constituye el yo. Según Evans: “el cuerpo fragmentado no designa solo las imágenes del cuerpo físico, sino también cualquier sensación de fragmentación y de falta de unidad. Cualquiera de estas sensaciones de falta de unidad amenaza la ilusión de síntesis que constituye el yo” (2007, p. 60).

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.

Arendt, H. (2014). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Carabajal, E., R. D’Angelo, y A. Marchilli (2012). *Una introducción a Lacan*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Di Leo, P. (2008). “Violencias y escuelas: despliegue del problema”. En Kornblit, A. (coord.),

- Violencia escolar y climas sociales* (pp. 17-41). Buenos Aires: Biblos.
- Duschatzky, S. (1999). Los jóvenes y la violencia. En *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares* (pp. 51-73). Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y C. Corea (2013). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.
- Furlán, M. (2013). *Violencia escolar y transformación. Pautas metodológicas y experiencia institucional*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gallo, H. (2016). "Del bullying o matoneo: entre agresividad, violencia y confrontación". En Goldenberg, M. (comp.), *Bullying, acoso y tiempos violentos* (pp. 53-75). Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Garriga Zucal, J. (2016). *El inadmisable encanto de la violencia*. Buenos Aires: Cazador de tormentas libros.
- Kaplan, C. (dir.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (dir.) (2015). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lacan, J. (1953). *Lo simbólico, lo imaginario y lo real*. Conferencia pronunciada en el Anfiteatro del Hospital Psiquiátrico de Sainte-Anne, París.
- Lacan, J. (1999). *El seminario, Libro 5: Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2010). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires: Topía editorial.
- Noel, G. (2006). "Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares". En *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas* (pp. 39-46). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Patierno, N. (2019). "La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata". Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, año 2019. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/7410>
- Sierra, N. y S. Wankiewicz (2016). "La violencia desde el Psicoanálisis". En Sierra, N., D. Delfino y V. Ruiz (comps.), *Psicoanálisis y educación: un diálogo de encuentros y desencuentros. La problemática de la violencia en la escuela* (pp. 37-45). Buenos Aires: Teseo.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

El sorteo como mecanismo reproductor de la desigualdad en la educación secundaria

The lottery as a reproductive mechanism of inequality in the secondary education

Mariano Anderete Schwal¹

Resumen

El sorteo se presenta como el paradigma de la igualdad de oportunidades en el ingreso a la educación secundaria de Argentina, considerándose el sistema de ingreso más inclusivo por la mayor parte de las investigaciones recientes. Pero en el presente artículo se plantea lo contrario: el azar puede ser utilizado para garantizar la reproducción de las desigualdades sociales en las escuelas. En un sistema signado por la segregación educativa, la incorporación del sorteo genera una lotocracia que reproduce proporcionalmente la conformación social de sus aspirantes, asegurando su socialización controlada y reduciendo aún más las posibilidades de ingreso de los sectores minoritarios. En tal sentido, se investigan las escuelas secundarias dependientes de Universidades Nacionales que sostienen el azar como método de ingreso, mediante un método descriptivo en base a revisión de documentos, declaraciones de autoridades e investigaciones existentes. El trabajo concluye que la conformación social de las escuelas se determina por la convocatoria, la tradición escolar y las elecciones escolares de las familias. Mientras que el sorteo no genera heterogeneidad social en el alumnado, sino que garantiza el ingreso del sector social mayoritario entre los inscriptos de cada escuela.

Palabras clave: segregación educativa; meritocracia; lotocracia; sorteo escolar

Abstract

The lottery is presented as the paradigm of equal opportunities in entry to secondary education in Argentina, being considered the ideal entry system by most research in education. But in this article the opposite is proposed: chance can be used to guarantee the reproduction of social inequalities in schools. In a system marked by educational segregation, the incorporation of the draw generates a lotocracy that proportionally reproduces the social makeup of its applicants, ensuring their controlled socialization and further reducing the income possibilities of minority sectors. In this sense, secondary schools dependent on National Universities that maintain chance as an entry method are investigated, through a descriptive method based on a review of documents, statements by authorities and existing research. The work concludes that the social conformation of schools is determined by the convocation, the school tradition and the school choices of the families. While the lottery does not generate social heterogeneity in the students, but rather guarantees the entry of the majority social sector among those enrolled in each school.

Keywords: educational segregation; meritocracy; lotocracy; scholar draw

Fecha de Recepción: 15/01/2022
Primera Evaluación: 23/03/2022
Segunda Evaluación: 06/04/2022
Fecha de Aceptación: 06/04/2022

Naturalmente, esas “loterías” fracasaron. Su virtud moral era nula.
Jorge Luis Borges (Ficciones, 1993)

1. Introducción

Borges (1993) en su cuento “La lotería de Babilonia” plantea una sociedad distópica que es gobernada por una Compañía, la cual utiliza el sorteo para manipular el destino de sus ciudadanos. Ellos piensan que todo en sus vidas es decidido por el azar, pero detrás se encuentra un control oculto y fríamente calculado de la población.

En Argentina se delega a cada provincia la reglamentación del sistema de ingreso a las escuelas secundarias públicas, los sistemas mayormente utilizados son el sorteo, el mérito (examen o promedio) y el orden de llegada (Rigal, Schoo y Ambao, 2019). Por su parte, las Universidades Nacionales cuentan con autonomía para decidir el método de acceso a sus escuelas dependientes. Ellas tienen una variedad amplia y diversa de métodos de ingreso (Landivar, 2019), aunque el mérito y el azar son los más utilizados.

La meritocracia, como modelo de selección académica, fue el sistema de ingreso tradicional de las escuelas secundarias dependientes de Universidades Nacionales. A través de los exámenes de ingreso dichas instituciones seleccionaban a los alumnos más destacados basándose en el esfuerzo personal y no en otras condiciones como la herencia o el origen socio económico. Hasta finales del siglo XX la sociedad argentina tenía a la meritocracia como principio de justicia, dado que se suponía que todos los niños tenían las mismas oportunidades de llegar al final del recorrido escolar, el éxito dependía del mérito y no de la “cuna” o del dinero (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

En 1983, junto con el regreso de la democracia, se planteó la supresión de los exámenes de ingreso como una medida de “democratización de la educación” por parte del gobierno del presidente Alfonsín, el cual pretendía modificar el sistema educativo autoritario sostenido por la última dictadura militar argentina (Filmus, 1996). No obstante, las escuelas secundarias dependientes no modificaron automáticamente sus métodos de ingreso, ya que las Universidades Nacionales tienen autonomía y lo deciden a través de sus órganos de gobierno.

Hacia finales del siglo XX la sociedad argentina se tornó más desigual y fragmentada, anticipando la crisis social ocurrida en el año 2001. Sin embargo, se pudo observar un incremento cuantioso en la escolarización secundaria de los sectores más pobres (Kessler, 2011). Ante esta nueva realidad, Tiramonti y Ziegler (2008) indican que el mandato de inclusión planteó un desplazamiento de los principios meritocráticos que fueron estructurales para la escuela secundaria. Entonces, cuestionaron al sistema de ingreso por mérito por ser elitista e indicaron la necesidad de un cambio. Por su parte, Dubet (2012) señala que la igualdad

de oportunidades pretendida por la meritocracia contrasta con la desigualdad de posiciones de los aspirantes, quienes provienen de distintas realidades socio educativas. Según los autores mencionados, el sorteo es el sistema de ingreso que se adapta a las desigualdades de origen, puesto que todos tienen individualmente las mismas oportunidades de entrar. En tal sentido, según Bourdieu (1998) la ruleta representa la igualdad perfecta de oportunidades, donde no hay acumulación, ni transmisión hereditaria de posesiones, ni ventajas adquiridas.

Las escuelas dependientes de Universidades Nacionales pueden clasificarse según su época de creación, puesto que ello repercute en los objetivos originales de las mismas de acuerdo la política educativa vigente en cada época: Las “tradicionales”, que fueron incorporadas a Universidades Nacionales desde principios del siglo XX y hasta el año 1982; Las “democráticas”, por haber sido constituidas con posterioridad al regreso de la democracia en 1983 y hasta el 2010; y las “inclusivas”, creadas después del año 2013 y en un contexto de políticas educativas destinadas a la inclusión social. El sistema de ingreso refleja aquella cuestión y se vincula con la tradición educativa de la escuela. Si bien la mayoría sostiene en simultáneo más de un método de ingreso, el predominante continúa siendo el tradicional sistema meritocrático, seguido de cerca por el sorteo.

Las escuelas tradicionales se corresponden con un conjunto de familias que inscriben a sus hijos y conforman un habitus en consecuencia (Bourdieu, 1990). Entonces, con el paso del tiempo se puede observar que aquellas escuelas quedaron “colonizadas” por determinadas familias (Di Piero, 2017), quienes tienen características sociales, económicas y culturales similares, y se adaptan al tipo de ingreso existente (sea por examen o por sorteo). Por otro lado, las nuevas escuelas inclusivas apuntan a la inclusión social de sectores sociales relegados, conformando también un grupo social homogéneo entre sus estudiantes (Andrade y Schneider, 2017).

El presente trabajo analiza al sorteo como método de selección social en las escuelas dependientes de Universidades Nacionales. Teniendo como hipótesis que en cada colegio se determina la conformación social de su alumnado en una etapa previa, siendo el sorteo una confirmación de dicha selección social, ya que garantiza el acceso al grupo social mayoritario entre sus aspirantes.

La segregación educativa y las decisiones de las familias

Krüger (2019) sostiene que la segregación educativa es la distribución desigual de la matrícula entre las distintas escuelas según características sociales de su alumnado, haciendo hincapié en que se trata de un sistema con características heterogéneas donde las instituciones ofrecen alternativas con diversa calidad educativa. De tal forma, los circuitos educativos dan lugar a un ingreso desigual

a las escuelas según el perfil socioeconómico de los estudiantes, y los grupos conformados tienen poca probabilidad de cruzarse con sus pares que transitan por otros circuitos. La segregación educativa se asocia con la segregación residencial, que es la agrupación de viviendas ocupadas por hogares que pertenecen a un mismo sector social (Formichella y Krüger, 2019). De tal manera, se pueden observar grupos de habitantes más pobres establecidos en barrios con menor cobertura de bienes y servicios, y accediendo únicamente a las escuelas de dichos barrios.

Dussel (2014) sostiene que los colegios secundarios juegan un papel clave en la producción de desigualdades sociales y culturales, determinando el “destino social” del estudiantado según sus condiciones socio económicas de origen. En el ingreso a escuelas secundarias se producen procesos de elección de doble vía: desde las familias hacia las escuelas y de las instituciones educativas hacia a los estudiantes que selecciona, de tal manera se construyen prácticas escolares que fomentan la incorporación de determinados sectores sociales y se manifiestan antes de la aplicación del sistema de ingreso.

Narodowski y Gottau (2017) indican que en un contexto educativo donde no hay políticas públicas pro elección de escuela, ni transparencia sobre la calidad o los resultados, la interacción social se transforma en un mecanismo decisivo para la elección de escuelas para sus hijos. Las familias entienden que las instituciones escolares son diferentes y desiguales, y harán elecciones razonables desde un sentido práctico, que las orienta a elegir entre las opciones disponibles según la oferta diferenciada del sistema educativo. En este sentido, no es que las familias de sectores medios son “libres” y “eligen” y las familias de sectores populares son “cautivas” y aceptan con “cierta resignación”, sino que ambas eligen condicionadas por la oferta educativa desigual y por el volumen y estructura del capital que disponen. La elección de la escuela para los hijos se halla mediatizada por el capital social, económico y cultural, y por los horizontes imaginables por los padres. Por eso, se explica que en los barrios de la periferia la continuidad escolar se produce en la misma escuela o en escuelas próximas geográficamente. En el caso de las escuelas preuniversitarias tradicionales, las mismas se encuentran en zonas céntricas de las ciudades y no suelen acercarse las familias de zonas más alejadas de su sector. Por el contrario, la mayor parte de las nuevas escuelas dependientes de Universidades Nacionales (2013-2020) se ubican en zonas de la periferia pobre (Chávez, 2017) y atraen a estudiantes que viven en barrios alejados.

Di Piero (2017) estudió el ingreso a escuelas preuniversitarias de La Plata y concluye que antes del sorteo se produce una preselección donde hay familias que se autoexcluyen por sus propios techos de cristal (Dubet, 2012) y juega un papel fundamental el capital informacional sobre la escuela, descartando el supuesto efecto del sorteo como generador de heterogeneidad social en el alumnado. Es decir que,

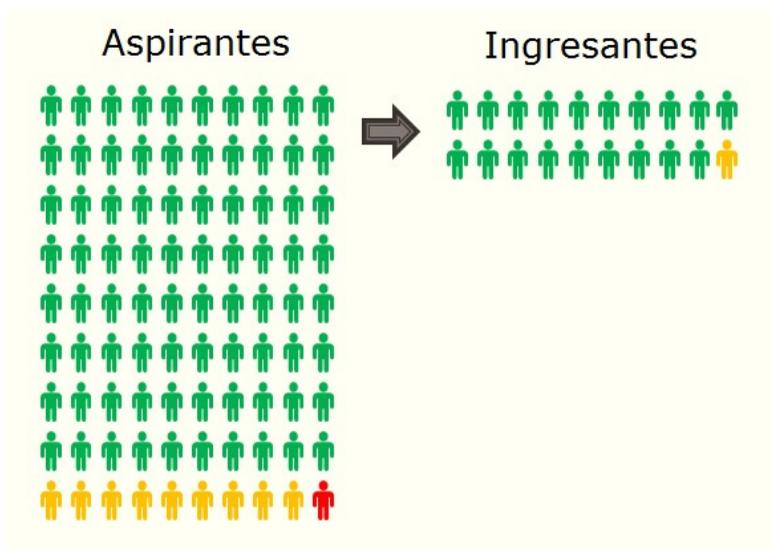
a pesar de haber eliminado el ingreso meritocrático, las escuelas preuniversitarias tradicionales siguen siendo consideradas como inaccesible para determinados sectores sociales por su complejidad académica respecto de las demás escuelas públicas provinciales y eso se mantiene como condicionante al momento de la elección educativa de las familias.

El sorteo como reproductor de la desigualdad

Al analizar el sorteo como método democrático, Courant (2017) sostiene que para que la democracia sea legítima se debe cumplir con tres principios: igualdad, imparcialidad y representatividad. En la “igualdad” cada individuo debe tener igualdad estadística de ser seleccionado; en la “imparcialidad” se debe garantizar que la mecánica del sorteo no pueda ser manipulada; finalmente, la “representatividad” exige que debe haber una diversidad tal de los participantes que garantice una muestra representativa de la población. El fallo del sorteo como sistema de democratización del ingreso escolar se debe a la falta de representatividad social de los aspirantes, principio fundamental de la democracia. Este es el principio que falla en la mayor parte de las escuelas preuniversitarias, puesto que cada una tiene su perfil y su público determinado según sus características (Landivar, 2019), atrayendo a determinado sector socioeconómico que se inscribe, el cual es socialmente homogéneo. Además, las escuelas preuniversitarias no son las únicas de cada ciudad, sino que coexisten con el resto de las instituciones educativas locales y son una opción más con un público determinado.

El sorteo destinado a un conjunto donde hay una desigualdad de representantes de sectores sociales se convierte en un sorteo ponderado. Dowlen y Delgado (2016) indican que, si se colocan tres bolas rojas y una blanca en una bolsa, lo más probable es que salga una bola roja antes que una blanca. El sorteo queda así “compensado” en favor de la suerte de determinado grupo. El resultado del sorteo ponderado se interpreta en términos de esos grupos y no en términos de los sorteados como unidades independientes. Tal como se observa a modo de ejemplo en el gráfico 1, los resultados del ingreso dependen de la composición social de la convocatoria de aspirantes, reproduciéndola proporcionalmente.

GRÁFICO 1: Relación entre aspirantes e ingresantes por sorteo



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 1 explica los efectos del sorteo en la conformación de la matrícula, puesto que al determinar los ingresantes se reproduce la conformación social determinada por los aspirantes. En el caso de las Escuelas secundarias preuniversitarias de Argentina, la conformación cambia según las características de cada escuela. En las tradicionales, el color verde se asocia con aquellos de clases medias-altas con alto capital cultural, mientras que en las nuevas escuelas inclusivas el color verde son las clases medias-bajas que viven en los barrios de la periferia donde se encuentra la institución educativa.

Método

El trabajo utiliza un método exploratorio-descriptivo, ya que no existe un significativo número de estudios previos que analicen las consecuencias del sorteo en el ingreso a escuelas secundarias. Las investigaciones de este tipo describen fenómenos, situaciones, contextos; detallando cómo son y se manifiestan (Hernández Sampieri, 2014). Según el mismo autor, esta descripción “se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno de interés” (2014:61). A su vez, “estos estudios describen la frecuencia y las características más importantes de un problema” (Ander-Egg, 2011:30). El problema en este caso consiste en determinar si el sorteo reproduce la composición socio económica del alumnado en determinadas escuelas

secundarias, fomentando su homogeneidad social. De tal forma, se procede a describir situaciones socio educativas previamente documentadas e investigadas de escuelas secundarias que sostienen el sorteo como método de ingreso.

La investigación contempla escuelas significativas dependientes de Universidades Nacionales de la Argentina que sostienen el sorteo como forma de ingreso y fueron documentadas o analizadas por previamente. En tal sentido, se estudia a escuelas dependientes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), que fueron creadas a principios del siglo XX; la Escuela de Ciclo Básico Común de la Universidad Nacional del Sur (UNS), fundada a mediados del siglo XX; la Escuela Ernesto Sábato de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN) que fue creada en 2004; y las Nuevas escuelas dependiente de Universidades Nacionales, fundadas desde el 2013 al 2020.

A tales efectos, se realizó una revisión bibliográfica de la materia, consulta de registros periodísticos y páginas web de las escuelas estudiadas, obteniendo resultados cuantitativos y cualitativos que permiten abordar el problema planteado.

2. Desarrollo

A continuación, se desarrollan casos de escuelas secundarias argentinas dependientes de Universidades Nacionales, donde se analiza el sorteo y su vínculo con la conformación socio económica del alumnado:

Escuelas secundarias de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Los colegios tradicionales de la Universidad Nacional de La Plata fueron creados a principios del siglo XX y sostenían exámenes de ingreso, pero desde 1986 los cambiaron por un ingreso totalmente por sorteo, adaptándose a la configuración que adquiriría el mandato “democratizador” fomentado por el gobierno de turno en ese momento histórico del país. La justificación fue que el sorteo permitía el acceso directo e irrestricto de la matrícula.

Di Piero (2016) analizó datos sociodemográficos de los ingresantes en 1983, 1995 y 2005 (antes y después de implementado el sorteo). De los datos concluyó que existen continuidades en cuanto al sector social que asiste, es especial respecto al nivel educativo de los progenitores (el 60% contaba con nivel universitario) y el sector geográfico de origen. En su tesis, la autora menciona que la selección social se produce al momento de elegir la escuela, determinada por el capital informacional de las familias y sus techos de cristal. Lo cual excede el sorteo como método de ingreso, ya que 20 años después las escuelas siguieron estando “colonizadas” por las mismas familias y en los listados se continuaron repitiendo los mismos apellidos.

La investigadora concluye que en las escuelas analizadas, las familias las eligen porque permiten sostener o acceder a posiciones favorables en la escala social y

también asegurar el éxito en los estudios de nivel superior. Respecto del sorteo, sostiene que “el ingreso por azar, si bien es más democrático que el examen de admisión, no garantiza necesariamente la heterogeneización de la composición sociocultural de la matrícula” (Di Piero, 2017:263).

Escuela secundaria de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN)

La escuela secundaria Ernesto Sábató de la UNICEN fue fundada en el 2004 y en su página web justifica el ingreso por sorteo ante escribano público mencionando que “*el espíritu de la propuesta se busca garantizar la igualdad de posibilidades a todos los ciudadanos, cualquiera sea su pertenencia socioeconómica, trayectoria educativa previa, y otras variables que históricamente marcaron las diferentes ofertas educativas y, en consecuencia, las diferentes posibilidades de desarrollo en el marco de la diversidad social*”². El enunciado da a entender que el sorteo garantiza una heterogeneidad social y educativa previa de su alumnado. No obstante, en el año 2020 ingresaron por sorteo un 53% de escuelas públicas y un 47% de escuelas privadas³, mientras que la proporción de estudiantes del nivel primario en Tandil es del 68% en escuelas públicas y 32% privadas⁴. En cuanto al nivel educativo de los padres, un 56% contaba con estudios terciarios o universitarios.

Asimismo, más del 95% de sus egresados continúa estudios superiores⁵, lo cual supera ampliamente al promedio de las demás escuelas públicas. Esta estadística confirma la excelencia académica de la institución, mas el origen socio económico y educativo de su alumnado no representa la heterogeneidad social de la ciudad, sino que se asimila a un sector socio cultural determinado.

Escuela secundaria de la Universidad Nacional del Sur (UNS)

Desde su creación en 1962, la Escuela de Ciclo Básico Común de la UNS tuvo al examen de ingreso medio de admisión, hasta que a partir del 2014 el Consejo Superior Universitario decidió incorporar parcialmente el sorteo. El fundamento fue que el examen promovía un ingreso socialmente desigual, ya que quienes tenían una “mejor educación” en escuelas privadas o con maestros particulares estaban en condiciones más favorables de aprobar los exámenes (Anderete Schwal, 2019). Durante el año 2020, en el contexto de aislamiento social impuesto por la pandemia, se quitó el examen de ingreso y se implementó el sorteo total para los aspirantes mediante la Lotería Nacional. La entonces directora del órgano coordinador de la UNS manifestó diario local: “*La escuela secundaria empezó a ser obligatoria a partir de la Ley de Educación Nacional en 2006 y, por ende, una escuela para todos y todas, no ya para quienes pertenecían a las clases más acomodadas*”⁶.

En cuanto a la convocatoria de sectores socio económicos bajos, durante el 2012

el 4% de los aspirantes provenían de escuelas ubicadas en la periferia pobre de la ciudad, mientras que en el año 2020 alcanzó al 0,6% de los inscriptos, quienes no fueron favorecidos por el sorteo. Esta estadística confirma que el cambio en el sistema de ingreso no pudo atraer al sector social mencionado, sino que se fue alejando de la institución.

Las autoridades propusieron al azar como la única medida para mitigar las desigualdades sociales existentes en el ingreso, aunque la causa de las mismas se debe a numerosas prácticas de exclusión social previas por parte de la escuela (Anderete Schwal, 2021). En tal sentido, el sorteo del año 2020 permitió el ingreso de un 47% de estudiantes de escuelas privadas, siendo que alcanzan al 25% del alumnado total de escuelas primarias en la ciudad de Bahía Blanca. Este resultado se debe a que el sorteo reproduce proporcionalmente las características sociales de los inscriptos, cuya composición no cambió desde la incorporación del sorteo.

Las Nuevas Escuelas Secundarias Preuniversitarias (2013-2020)

A partir del año 2013, el Ministerio de Educación elaboró el “Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales” (PCNESUN), con el objetivo de desarrollar una política educativa inclusiva para jóvenes de sectores sociales relegados. Entre los años 2013 y 2020 se crearon diez secundarias de este tipo en Argentina. La diferencia con las escuelas tradicionales es que las nuevas apuntan a sectores populares y cuyo objetivo principal es la inclusión social con calidad educativa (Antico, Costanzo y Dettorre, 2019). En tal sentido, la característica más destacada es la propuesta de orientar la escuela a la atención de “jóvenes que vivan en barrios vulnerables, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social”. Por tales motivos, las Nuevas Escuelas se ubican en sectores con mayores necesidades por parte de la comunidad.

La mayoría de estas escuelas ofrecen tecnicaturas, siendo la modalidad más valorada por los sectores populares porque brinda los conocimientos prácticos que otorgan una salida laboral rápida una vez concluida la educación secundaria. La educación técnica aumenta sus posibilidades de empleabilidad y asegura una inserción rápida en el mercado laboral (Guzmán, Pinzás y Rodríguez Ponte, 2018). Asimismo, los proyectos educativos son novedosos para adaptarse a la inclusión social según las necesidades de los estudiantes, por ejemplo algunas escuelas no tienen materias, ni años, ni exámenes, ajustándose a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante⁷. Otras ofrecen desayuno, almuerzo y merienda, o brindan servicio de transporte escolar gratuito. Además, en dichas escuelas cada docente debe adaptar su trabajo a cada situación particular, a los efectos de asegurar la continuidad del alumnado y acompañar sus trayectorias (Andrade y Schneider, 2017).

De las diez escuelas creadas en ese período, tres sostienen el sorteo total; cuatro

tienen sorteo combinado con otro sistema de inclusión como radio de cercanía, cupo por repitencia, por sobreedad, por discapacidad o por domicilio en la periferia; y otras tres optaron por el examen de ingreso.

La secundaria técnica dependiente de la Universidad Nacional de Quilmes, ubicada en el humilde barrio “La Esperanza”, tiene un ingreso totalmente por sorteo (ante escribano público). En su página web dice que su ingreso es irrestricto: *“Por absoluta convicción, la escuela no ha constituido ningún dispositivo de restricción; todas las familias que deseen que sus hijos formen parte de este proyecto educativo tienen la posibilidad de inscribirlos y participar del sorteo.”*⁸ No obstante, las familias que se acercan provienen de sectores próximos: el 70% de los ingresantes vive en un radio de 15 cuadras a la redonda y el 95% en 35 cuadras a la redonda (Schneider, Pérez y Marzioni, 2016).

La escuela Técnica de Villa Lugano depende de la Universidad de Buenos Aires y se encuentra en el sector más pobre de la ciudad. El ingreso es por sorteo y tiene un cupo protegido para estudiantes con discapacidad y estudiantes con sobre edad. Allí, el 78% de la matrícula está conformada por alumnos residentes en el mismo barrio.⁹

Bayón (2015) menciona que las medidas educativas tomadas en el contexto de la desigualdad social argentina a principios del siglo XXI generaron una “integración excluyente”, por la cual los sectores socialmente desfavorecidos, antes que estar excluidos del sistema educativo, están integrados pero de manera excluyente en sus propias instituciones educativas. Estas Nuevas Escuelas están destinadas a dichos sectores y el sorteo selecciona aleatoriamente los ingresantes entre los jóvenes con características sociales similares. No obstante, el objetivo es contenerlos socialmente y asegurarles una educación de calidad pre universitaria.

3. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se plantea que el sorteo total como método de ingreso tiene por efecto reproducir proporcionalmente la composición social de los aspirantes, reproduciendo asimismo sus desigualdades respecto del resto de la población -si es que las hubiera-. Por tal motivo, si la convocatoria de un colegio se centra en un sector social determinado como consecuencia de su tradición, oferta académica, ubicación, pertenencia institucional, prestigio, entre otros determinantes, el sorteo total asegurará que dicho sector esté representado por la mayoría de sus ingresantes. En especial, si no se toman medidas para atraer a los diversos sectores sociales de la ciudad, la convocatoria quedará colonizada por un determinado grupo.

En Argentina, y también en América Latina, la expansión de la educación secundaria debido a su obligatoriedad y la diversificación de la oferta educativa dio lugar a un aumento de la segmentación educativa, incluso con las nuevas formas

de ingreso que se presentan como inclusivas (Acosta, 2021). La autora aclara que “es posible advertir combinaciones entre las formas de diversificación de la oferta y mecanismos tradicionales y nuevos en las formas de la segmentación” (2021:30). Puesto que determinados grupos sociales eligen ciertas escuelas por sus características educativas, ubicación o identificación social, transitando cada cual por distintos circuitos educativos (Krüger, 2019).

La aplicación sostenida del sorteo en la educación lleva a una “lotocracia”, la cual es presentada como una medida para asegurar la posibilidad de entrar a la escuela sin otras limitaciones, más que la suerte. No obstante, en la práctica la selección social se produce antes y el azar sirve para lograr una socialización controlada en la escuela de acuerdo a sus fines y objetivos.

Tal como plantea Borges en “La lotería de Babilonia”, donde la compañía controlaba a la población mediante el azar, el sorteo total en las escuelas logra reproducir proporcionalmente la desigualdad social existente entre los aspirantes, continuando con la composición socioeconómica habitual de su alumnado. La información de la convocatoria, los objetivos, la tradición de la escuela y las elecciones familiares son los elementos más importantes que definen las características socio económicas de los estudiantes inscriptos y los futuros ingresantes. El sorteo simplemente distribuye vacantes entre el sector social mayoritario, previamente seleccionado.

Notas

¹ Universidad Nacional del Sur (UNS).CERZOS (UNS-CONICET).Argentina. Abogado y Magíster en Sociología, UNS. Docente de Sociología, UNS. Docente del nivel medio y superior, provincia de Buenos Aires. CONICET.

² http://sabato.unicen.edu.ar/?page_id=1271

³ http://131.221.0.35/?page_id=30

⁴ <https://mapaescolar.abc.gob.ar/>

⁵http://www.abchoy.com.ar/leernota.php?id=135904&titulo=escuela_sabato_mas_del_95_sus_egresados_sigue_estudios_superiores

⁶Diario “La Nueva”, 2/7/2020. <https://www.lanueva.com/nota/2020-7-2-6-30-12-la-directora-del-cems-sobre-el-ingreso-al-ciclo-siempre-dio-un-sesgo-de-elite>

⁷<https://www.nodal.am/2018/08/el-innovador-proyecto-de-la-escuela-tecnica-de-la-undav-sin-materias-ni-grados/>

⁸ <http://www.unq.edu.ar/secciones/370-escuela-secundaria-t%C3%A9cnica/>

⁹<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/villa-lugano-la-escuela-que-depende-de-la-uba-y-busca-formar-ingenieros-nid2070636>

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación*

educativa en América Latina. Santiago: CEPAL.

Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones Básicas para la investigación social*. Córdoba: Editorial Brujas.

Anderete Schwal, M. (2019). Efectos del sorteo en una escuela secundaria pre universitaria. *Revista Espacios En Blanco*. N°30, Vol. 1. 159-177. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-270>

Anderete Schwal, M. (2021). Mecanismos de exclusión social en una escuela preuniversitaria meritocrática. *Praxis Educativa*, 25 (3). 1-20. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-2503>

Andrade, G. y Schneider D. (2017). Creación y experiencia de las escuelas secundarias universitarias desde una perspectiva no elitista. *Voces en el Plan Fénix*, 62, 52-60.

Antico, D. M., Costanzo, P. N. y Dettorre, L. A. (2019). Construyendo nuevos escenarios educativos. Desafíos para la configuración de nuevos roles docentes en las escuelas preuniversitarias del conurbano bonaerense. *Sociales y Virtuales*, 6(6).

Bayón, M. C. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México: Bonilla Artigas Editores.

Borges, J. (1993). *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Chávez, M. (2017) Jóvenes entre el centro y la periferia de la ciudad, del estado y de la academia. *Ciudadánías*. Vol 1, N° 6, 7. 1-18. Recuperado de <http://bit.ly/3byFLWz>

Courant, D. (2017) Pensar el sorteo. Modos de selección, marcos deliberativos y principios democráticos. *Daimon Revista internacional de Filosofía*, 72, 59-79. <https://doi.org/10.6018/daimon/295921>

Di Piero, E. (2016) Igualitarismo, mérito y nociones de justicia en torno al método de admisión a una escuela secundaria universitaria. *Archivos de Ciencias de la Educación*; 10(10)

Di Piero, E. (2017). Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*. 20, 257-278. Recuperado de <http://bit.ly/2LHg5fH>

Dowlen, O. y Delgado, J. (2016). *El sorteo en Política. Cómo pensarlo y cómo ponerlo en la práctica*. Aracena: Editorial Doble jota.

Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dussel, I. (2014). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (43). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n43.2014>

Formichella, M. y Krüger, N. (2019) Condiciones de educabilidad y resultados escolares en barrios vulnerables de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina OBETS. *Revista de Ciencias Sociales*. 14, 90 – 118. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.1.03>

Guzmán, F., Pinzás M. y Rodríguez Rodríguez Ponte, M. (2018). “La elección escolar – una revisión bibliográfica”. X Jornadas de Sociología de la UNLP, diciembre de 2018, Ensenada.

- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- Kessler, Gabriel (2011) "Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?". *Laboratorio: revista de estudios sobre cambio estructural y desigualdad social*, 24, 4-18.
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (8).
- Landivar, T. (2019). *Las escuelas secundarias de Universidades Nacionales Argentinas: datos y reflexiones*. Tandil: Editorial Unicen.
- Narodowski, M. y Gottau, V. (2017). Clases medias y escuela pública. La elección escolar como resistencia. *Perfiles educativos*, 39 (157).
- Rigal, J., Schoo, S. y Ambao, C. (2019). El ingreso a la escuela secundaria / Un análisis de los sistemas de distribución de vacantes en Argentina. Serie Informes de Investigación. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <https://bit.ly/39hsFu8>.
- Schneider, D., Pérez, E., Marzoni, C. (2016). Experiencias y prácticas de la vida escolar. Estudio etnográfico de la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada.
- Tiramonti G. y Ziegler S. (2008). *La educación de las elites*. Paidós, Buenos Aires.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF.

considerarnos en la posición solitaria del artista

Las preocupaciones de Juanito en tiempos de pandemia: repensar la educación en Ecuador

Juanito's concerns in times of pandemic: rethinking education in Ecuador

María Teresa Arteaga Auquilla¹
Belén Suárez Jaigua²

Resumen

La crisis, como realidad y proceso histórico, ha estado presente desde la década de los 80 del siglo anterior. Sin embargo, desde finales del 2019 con la aparición del virus Covid-19 esta realidad se sobredimensionó y extendió a lo económico, sanitario, político y social en el mundo. Las medidas de cuarentena y distanciamiento social provocaron cambios y adaptaciones en todos los ámbitos, incluido el educativo, el cual se suma a la crisis ya que, por un lado, se le ha dado poca importancia a la educación virtual, pues los procesos de interaprendizaje han sido cuestionados en su contenido y calidad; y por otro, se ha convertido en un privilegio por la falta de recursos para acceder a esta. Por ello, este ensayo toma como elemento gatillador un audio enviado por un niño de un sector rural del Ecuador, para a partir de su voz, su jaleo, su vida se vuelvan a pensar, desde la praxis, una educación integral en donde los profesores, los estudiantes, las familias y la comunidad coordinen acciones para la construcción de un presente y un futuro más participativo, justo e inclusivo.

Palabras claves: educación; Covid 19; coordinación; política pública; Ecuador

Abstract

Crisis as a reality and a historical process has been present since the 1980s of the previous century. However, since the end of 2019 with the appearance of the Covid-19 virus, this reality has taken a greater dimension and extended to cover the world's economic, health, political and social aspects of the world. Quarantine and social distancing measures adopted during the pandemic caused changes and adaptations in all areas, including education, which adds to the crisis since, on the one hand, little importance has been given to virtual education, inter-learning processes have been questioned in its content and quality; and on the other, it has become a privilege due to the lack of resources to access it. For this reason, this essay takes as a triggering point an audio recording sent by a child from a Ecuadorian rural area, so that from his voice, his panting, and his life, a comprehensive education is rethought, from its praxis, where teachers, students, families, and the community coordinate efforts to build a more participatory, fair, and inclusive present and future.

Key words: education; Covid-19; coordination; public politic; Equateur

Fecha de Recepción: 16/12/2021
Primera Evaluación: 25/03/2022
Segunda Evaluación: 05/04/2022
Fecha de Aceptación: 06/04/2022

Introducción

Pensar y proponer políticas educativas para un desarrollo integral en los tiempos actuales, conflictivos, violentos y atravesados por una pandemia, es imprescindible si se desea, por un lado, mejorar el presente, en donde la vida y la muerte sean dignas, y por otro, garantizar el futuro de la humanidad. Son tiempos complejos desde cuatro perspectivas; en primer lugar, una crisis de salud mundial hizo que todos quienes habitan este planeta, sean vulnerables. La pandemia por el virus Covid-19 llegó en un momento en que la humanidad no estaba preparada para afrontar sus consecuencias, así los datos muestran que hasta el 24 de octubre de 2021 en el mundo han fallecido alrededor de 5 millones de personas (Statista, 2021).

En segundo lugar, si bien las formas de afrontar la pandemia han sido diferentes de acuerdo a las políticas económicas y sanitarias de cada país, en general, se dio un cambio abrupto en todas las sociedades. La cuarentena, como medida propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS), hizo aún más precarias las condiciones de vida a causa del desempleo, que ya era estructural (Bauman, 2004), y el aumento de la pobreza. Es decir, por las políticas de aislamiento social, la producción y la circulación de ciertos productos se vieron afectadas, así como la mano de obra informal. Sin embargo, cabe señalar que la crisis como realidad ha estado presente desde 1980, y ha sido usada como la explicación de las medidas económicas, políticas y educativas (De Sousa Santos, 2020). De ahí que las consecuencias de la actual crisis sanitaria se hayan sumado a unos problemas estructurales presentes desde hace algunas décadas.

En este contexto, la cuarentena fue mirada desde dos perspectivas: por una parte, como una romantización con la posibilidad de compartir entre la familia, distanciada por las rutinas laborales, leer, aprender, cuidarse, etc. Incluso varios emprendedores lograron crecer y hacerse conocer en el mundo del comercio, la moda, los estilos de vida, entre otros. Pero, de forma paralela, para otros esta “oportunidad” soñada, se transformaba en una pesadilla porque también se daba la realidad de ingresar y permanecer a puertas cerradas a las distintas formas de violencia, inseguridad, pobreza, etc. Además, significaba quedarse sin sustento luego de años de trabajo, pues varias empresas no lograron adaptarse o simplemente ofrecían servicios que no podían trasladarse a la virtualidad.

Si bien la pandemia afectó de diversas formas a las sociedades, los grupos tradicionalmente excluidos llevaron y siguen llevando la peor parte, pues en todo el planeta existe esos “invisibles” que se encuentran en Europa, América Latina, India, Kenia, Mozambique y “muchas otras regiones del mundo, y tal vez incluso aquí, muy cerca de cada uno de nosotros. Quizá baste abrir la ventana” (De Sousa Santos, 2020, p. 27). Mujeres como cuidadoras del hogar; trabajadores precarizados, informales, llamados autónomos; personas sin hogar o que viven en la calle; internos en los

campos para refugiados, inmigrantes indocumentados o poblaciones desplazadas internamente; discapacitados; ancianos; personas privadas de libertad;³ y personas con problemas de salud mental, como depresión (De Sousa Santos, 2020) son los grupos más vulnerables, discriminados y violentados históricamente, con énfasis en la pandemia.

En tercer lugar, la cuarentena y el distanciamiento social pusieron en primer plano las conexiones digitales en todos los ámbitos. Beker (2020) señala que “el proceso de conversión de procesos analógicos a digitales que hoy se vive en la realidad cotidiana (banca online, recetas médicas digitales, proliferación del teletrabajo, difusión del e-learning) ha venido para quedarse” (En Zuñiga et al., 2020, p. 382). Sin embargo, como se señaló, no todo ha sido adaptación o reinención, pues hubo empresas que, al no disponer de tecnología y recursos, cerraron. Se pasó de la romantización a una realidad monstruosa que devoraba en las propias casas; el cierre o la reducción del personal significaron el aumento del desempleo y la reducción, aún más, de las posibilidades de tener una vida digna. Todo esto, para el caso ecuatoriano, amparado en la llamada “ley humanitaria” que, en teoría, buscaba proteger a empleadores y empleados.

En cuarto lugar, Byung-Chul señala que “hoy nos aquejan malestares como la depresión, el desgaste ocupacional o el déficit de atención. Vivimos una época de violencia neuronal en la que ya no nos afecta el otro inmunológico, pues ya han desaparecido la extrañeza y la otredad” (En Bartra, 2017, p. 10). En este sentido, parecería que “se ha eliminado la capacidad de sensibilizar a la humanidad sobre la vulnerabilidad ontológica y la ética del cuidado” (Castrillón y Arboleda, 2019, p. 306). Sin embargo, las sociedades ya venían dando muestras de cambios en los comportamientos y las formas de comprender y construir las realidades. Así, en esta llamada “modernidad líquida”, “el derrumbe, la fragilidad, la vulnerabilidad, la transitoriedad y la precariedad de los vínculos y redes humanas” (Bauman, 2004, p. 20) han sido impulsados por sistemas de poder, prácticas de consumo y mercado (De Sousa Santos, 2020).

Los cuatro puntos mencionados traen consecuencias psicológicas y emocionales, como un generalizado hastío, que se refleja en una decepción de la sociedad matizada por una polarización, en donde convergen el individualismo y el sentido comunitario. Por otro lado, el desgaste y el cansancio emocional han marcado la forma de comunicarnos y entendernos. O más bien, de generar malentendidos. Especialmente a través de las redes sociales, donde la falta de lenguaje no verbal, de expresiones y de entonaciones lleva muchas veces a pervertir los mensajes” (Carpallo, 2021). Así, paradójicamente, en el mundo actual, convergen abundancia y escasez, ocultamiento y mórbida visibilización, silencio y multiplicidad de voces.

Si bien para una adecuada comunicación son necesarios una serie de elementos

(emisor, receptor, canal, código y mensaje), hoy abundan los emisores, con lo cual no se puede hablar de diálogo. Eso deshumaniza a la sociedad que es capaz de hablar (opinar, criticar, legitimar, etc.), pero no de escuchar, pues “hay más gente interesada en decir algo en Internet que gente interesada en leerlo” (Aliaga y Bartolomé, 2006, p. 63). Ahora bien, cabe preguntarse, ¿cómo se visibiliza esto en contexto ecuatoriano?, ¿cómo aterriza en la educación? Estas preguntas surgen a partir de un mensaje de audio por Whatsapp que se hizo viral a finales del 2020. Un niño, estudiante de un sector rural, con voz agitada explicaba lo siguiente:

Profe Nancy, buenas tardes. Le puedo decir que no puedo mandar el deber muy prontito porque acabándose las clases mi cuchi [cerda] empieza a parir y no sé hasta qué horas estará; y como mi mami aún no llega de Paute, yo tengo que estar viendo ahí a la cuchi. En cuanto acabe de parir le envío el deber, ¿ya? Gracias. Chau. Espero que me entienda.⁴

Este mensaje, por su contenido y por la inmediatez de las redes sociales, se hizo viral en cuestión de horas; en otras palabras, formó parte de la “cultura del espectáculo”, según Ferrés (1997). Esta cultura supone que todas las realidades, con las tecnologías de la comunicación, se convierten en espectáculos permanentes, que van “desde la política, con sus shows electorales, hasta la religión, con sus iglesias electrónicas” (Aliaga y Bartolomé, 2006, p. 62). Así, sobre el audio de Juanito inmediatamente, aparecieron notas de prensa y reportajes por la televisión con comentarios halagadores en cuanto a la actitud y la responsabilidad⁵ del niño, entrega de regalos, entrevistas a los familiares, a la profesora, entre otros.

El audio del niño Juanito fue compartido, copiado, motivo de memes, etc. Esto se relaciona con lo que Sartori (1998) había llamado el paso del homo sapiens al homo videns y al homo ludens, la video política y la paideia, que podría llevar a “la vida inútil” en donde una forma de vivir, es matar el tiempo (Sartori, 1998). Sin embargo, su mensaje debe ser receptado como un portazo y la materialización de una realidad con múltiples aristas así como la complejidad de contextos que aparecieron, se construyeron y se resignificaron en la pandemia.

Finalmente, el mensaje de Juanito también puede ser pensado desde un cuestionamiento a los planes de desarrollo y políticas educativas, en donde la exclusión, la discriminación y la pobreza han sido normalizadas. Este aspecto llega al punto en el que se aplaude el hecho de que un niño de 5 años venda vasos de gaseosas, plátanos y yuca asados en la esquina de un semáforo, y que sea calificado como “la esencia del espíritu emprendedor del ecuatoriano”, según las palabras del ex presidente del país en el 2019 (Vélez, 2019). Sin embargo, esto hace aún más eco a los mismos cuestionamientos: ¿hasta cuándo se va a dejar de naturalizar la desigualdad social?, ¿cómo se puede dejar de normalizar que la niñez tenga que laborar?, ¿cómo el sistema educativo puede mejorar la vida de las personas sin

perder de vista sus particularidades, pero al mismo tiempo en un diálogo horizontal, participativo, justo e inclusivo?

Estas preguntas emergen del mismo contexto mundial y ecuatoriano pues, en este último tiempo, el derecho fundamental de la educación se ha convertido en una utopía sin relación con los contextos, las necesidades y las realidades; así como con los “diferentes planos” (lenguas, usos y procesos de enseñanza aprendizaje) que ocurren en las aulas (Nussbau y Tusón, 2015). Una educación que no mire los contextos de los que provienen los estudiantes, y los contextos que se construyen en el espacio educativo simplemente se convierte en una paradoja dado que “la escuela no puede prescindir del conocimiento de lo que sucede en el contexto concreto de sus alumnos y sus familias” (Freire, 2010, p. 133) y más aún en los tiempos actuales. El audio del niño Juanito reafirma la multiplicidad de lugares, saberes, prácticas, conocimientos, voces y miradas, que forman parte de este sistema, esta institución, y esta forma de vida.

1. ¿Los nuevos escenarios digitales o los nuevos escenarios de desigualdad por la pandemia?: la brecha digital en Ecuador

La pandemia de COVID-19 transformó las formas de vivir en todo el mundo. En Ecuador, el 12 de marzo de 2020 se decretó el Estado de Emergencia Sanitaria con la cuarentena obligatoria, que en principio era de 60 días. Estas medidas prohibieron asistencia a clases, eventos masivos, vuelos internacionales, etc., lo que impidió llevar con normalidad las actividades en las que la socialización era la clave. Así, la labor educativa, en la que la reunión de varias personas en un mismo ambiente era esencial, se trasladó a la virtualidad, aunque no de una forma eficiente, pues los procesos de adaptación y renovación con la aplicación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) supone una serie de actores, conocimientos, saberes, recursos y materiales que no todas las familias ecuatorianas poseen.

Antes de la pandemia, la escuela creaba una suerte de soporte que si bien no eliminaba las desigualdades sociales, al menos las amortiguaba, al dotar un mismo espacio con iguales materiales y recursos a los estudiantes. Además, lograba cubrir distintas necesidades sociales. Por ejemplo, se brindaba desayunos escolares, equipos tecnológicos, libros, uniformes, etc., incluso la escuela se convertía en un escape frente a condiciones de violencia psicológica, física o sexual a los que los niños y los jóvenes lamentablemente afrontan como parte de su realidad.

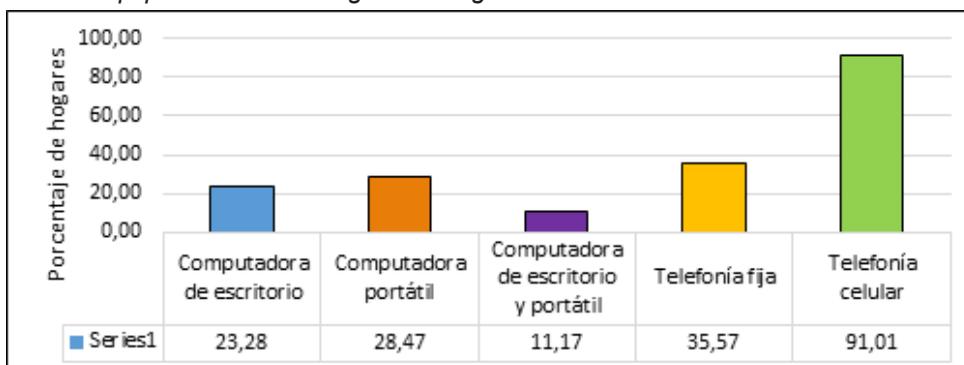
El teletrabajo y la educación virtual se convirtieron en el nuevo día a día, y tuvo como consecuencia un crecimiento en el mercado tecnológico. En el país, cerca del 62,92% de hogares poseía una computadora en el 2019; es decir, en promedio una familia ecuatoriana tenía al menos un equipo electrónico (Instituto Nacional de Estadística y Censos Ecuador [INEC], 2019); sin embargo, con las conexiones

simultáneas, se hizo necesaria la adquisición de recursos tecnológicos. Según los datos del Ministerio de Comercio Exterior, publicados en el diario *Primicias* (2020a), la demanda de importación de equipos entre el 2019 y 2020, como teléfonos celulares aumentó un 5%, mientras que el de las computadoras, un 23%. Esto coincidió con el retorno a clases de las regiones Sierra-Amazonía, con un aumento de ventas.

Así, en teoría, una familia de 4 integrantes debía disponer como mínimo dos equipos con internet, para satisfacer la demanda de conectividad. A esto se sumó la calidad del software y el hardware, pues los componentes anteriores no soportaban o no contaban con el almacenamiento suficiente para programas como *zoom*, *google class*, *cisco meeting*, etc. (Constante, 2020). Sin embargo, tal como se muestra en la Figura 1, la realidad difiere ya que las estadísticas indican que son pocos los hogares que cuentan con una computadora, en contraste con el gran porcentaje del 91,01% que sí posee un teléfono celular, como en el caso de Juanito. De modo que 1 de cada 10 hogares ecuatorianos cuentan con una computadora de escritorio y portátil (Mosquera, 2020). En consecuencia, la brecha digital basada en la desigualdad en el acceso a las TICS, aumenta y se fortifica por los problemas económicos, fruto de la pandemia.

Figura 1

Equipamiento tecnológico de hogares a nivel nacional del año 2019



Nota: Los datos se encuentran expresados en porcentajes de la población. Elaboración propia a partir de la “Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares 2019. Tecnología de la Información y Comunicación”, por Instituto Nacional de Estadística y Censos Ecuador, 2019. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>. Datos de Dominio Público.

A este problema se sumó la grave falta de acceso a internet por lo tanto al aprendizaje a través de recursos tecnológicos necesarios para la educación en línea. Así, se presentan marcadas diferencias en los indicadores, entre ellos el área

y el sexo, que acentúa el impacto de la brecha digital que, a su vez, genera fisuras a nivel educativo y social. En Latinoamérica, Ecuador se ubica en el sexto lugar de hogares en la zona rural con entrada a internet con un porcentaje del 16,6%, mientras que en la zona urbana no se alcanza a superar ni el 50% (Primicias, 2020b; Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2020). Tal como lo muestra la Tabla 1 a nivel nacional cerca del 59,18% utiliza internet, independientemente de si es en el área urbana o rural. No obstante, en cuanto al acceso a internet se presenta una diferencia del 34,47% de las residencias que disponen de este recurso.

En este contexto, el “46% de los niños entre 5 y 12 años viven en hogares que no están conectados a Internet. En consecuencia [...] más de 32 millones de niños están excluidos de la educación” (Comisión Económico para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020, párrafo 9). Ante esto, se buscó garantizar la difusión de la enseñanza de formas no presenciales. El Ministerio de Educación del Ecuador (2020) implementó el plan “Aprendamos Juntos en Casa”, en el que se procuró la ejecución del currículo priorizado, es decir, la enseñanza de los contenidos más necesarios, con el fin de mantener equitativamente los aprendizajes. Para ello se adoptaron diferentes medios de difusión, como medida preventiva al conocer las estadísticas del equipamiento tecnológico de los hogares.

Así, se emplearon 160 canales de televisión y 1.000 radios rurales-comunitarias, que dentro de determinados horarios transmiten programas con relación al currículo. Asimismo, los centros educativos proporcionaron a sus estudiantes que no tuviesen conexión, fichas o módulos pedagógicos al inicio de los quimestres; otros lo hacían cada mes o cada semana. Al final del año escolar, los estudiantes tenían que presentar los denominados portafolios, que reunían todas las actividades realizadas a lo largo del período escolar. Si bien esto forma parte de los esfuerzos del Estado, por un lado, la entrega de estos documentos hizo que el profesor sea un oficinista “que ‘documenta’ las metas y las tareas entregadas de cada alumno” (Enkvist, 2006, p. 72). Por otra parte, la brecha digital continuó obstaculizando los procesos educacionales. Con ello, está la falta de recursos económicos, que dificultaron aún más los procesos de interaprendizaje.

Tabla 1

Tabla de porcentaje sobre hogares y personas en relación con el equipamiento tecnológico del año 2019

Variable	Área		Sexo		
	Nacional	Urbana	Rural	Hombre	Mujer
Personas que utilizan computadora	41,05	46,64	28,95	42,26	39,89
Hogares con acceso a Internet	45,54	56,11	21,64	-	-
Personas que utilizan Internet	59,18	66,72	42,87	60,32	58,09
Personas que tienen teléfono celular inteligente	76,80	82,25	60,52	76,31	77,29
Analfabetismo digital	11,39	7,80	20,05	10,63	12,13

Nota: Datos expresados en porcentajes. Elaboración propia a partir de la “Encuesta Nacional

Multipropósito de Hogares 2019. Tecnología de la Información y Comunicación”, por Instituto Nacional de Estadística y Censos Ecuador, 2019. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic/>. Datos de Dominio Público.

Según el BID (2021) en varios países, entre ellos Ecuador, no existe una conectividad suficiente para acceder a los beneficios de las TICS. Como resultado, gran parte de la población está imposibilitada a ingresar a los programas gubernamentales de apoyo. Para ilustrar, una madre de familia señalaba que sus hijos se conecten, era difícil pues había que: “pedir prestada [la] computadora a amigos y vecinos. Es un lío comprar recargas para que se conecten” (citado en *Diario La Hora*, 2021, párrafo 4). En otro diario, la misma mujer mencionaba: “ese dólar puede servir para dar de comer a mis hijos” (Tovar, 2020, párrafo 2). A esto se agrega que muchos niños y jóvenes se sumaron a la mano de obra familiar, pues se percibe que es más importante sobrevivir y cubrir las necesidades básicas, que conectarse a un celular o computadora con una serie de recuadros en negro que presentan los programas de videochat cuando todos han apagado sus cámaras; de este modo el aula se convierte en una cruel oscuridad silenciosa.

En consecuencia, se explican los altos índices de ausentismo escolar en donde la falta de ingresos es un factor clave, pues las familias no matriculan a sus hijos por la crisis económica, la falta de empleo, el aumento de la pobreza y por la inversión

diaria al menos 1 dólar para internet contando con que se disponga con al menos un celular inteligente. De acuerdo a la experiencia con las prácticas laborales de docencia en un colegio rural durante el periodo 2020-2021, se observó que de 20 estudiantes, según los listados de matrícula, regularmente asistían menos de 10 a la materia de Filosofía de Segundo de Bachillerato. Mientras que la asignatura de Historia para el Tercero de Bachillerato, contaba entre 2 y 4 estudiantes, lo que evidencia de forma directa las situaciones que atraviesan las familias y las aulas.

Cerca del 63% de niños abandonaron sus estudios por su situación económica, y 43% de ellos lo hicieron porque no podían acceder a una computadora (Samaniego, 2021). Entre las principales causas están la reducción de los ingresos, ya que en 7 de cada 10 hogares ecuatorianos, al menos una persona perdió su empleo. A esto también se sumó la percepción negativa de que la educación virtual no sirve o no está funcionando. De esta forma, las economías familiares no solo han provocado altos índices de deserción, sino que también han elevado las tasas de migración, por lo que se está viviendo una ola migratoria parecida a la de 1990. Así mismo, como experiencia de las prácticas laborales, se volvió común no saber de los alumnos por algún tiempo; luego la directiva escolar explicaba que el estudiante había emigrado a Estados Unidos, por lo que tenía que ser borrado de los listados. Esto se corrobora con las noticias sobre compatriotas desaparecidos o muertos que crecen cada día. Solamente en los últimos 5 días que se escribe este ensayo, dos migrantes han fallecido, y una de ellas viajaba con una niña pequeña.

Al momento, se tiene la cifra de 40000 ecuatorianos que emigraron en búsqueda de mejores oportunidades. Por ello las autoridades mexicanas, cuyo territorio sirve de paso a Estados Unidos, han tomado la decisión de solicitar visas para mitigar el fenómeno (Pérez, 2021). La CEPAL y Naciones Unidas (2021) explican que solo el 16% de personas pueden realizar teletrabajo, el 84% necesita esperar a que los negocios abran o ir a sus trabajos, y para el caso ecuatoriano, casi un 50% es informal en donde se observa gran participación de infantes. Esto no solo se debe a la falta de políticas gubernamentales o un sólido mercado laboral, sino que varias empresas continuaban con sistemas tradicionales de comunicación, de publicidad, o no contaban con un sistema informático para realizar compras. Por ello, varias empresas, PYMES (pequeñas y medianas empresas) y microempresas decidieron ir hacia las redes, para atenuar los efectos de la crisis.

Por otra parte, en las cifras de analfabetismo digital que se observan en la Tabla 1, consta que cerca del 11,39% de personas, no pueden manejar una computadora o no posee habilidades informáticas básicas. Este aspecto se explica por las bajas tasas de acceso a un ordenador, en contraste con las altas tasas de tenencia de un equipo inteligente que rondan el 76,80%. Paola Jácome, directora del área de Educación grupo FARO, comenta que se tiene la creencia de que todos los docentes cuentan

con el conocimiento necesario para el desarrollo de las clases virtuales (envío de archivos, creación de recursos, agendamiento de reuniones, etc.); no obstante, la realidad dista de los datos (Diario La Hora, 2021).

De este modo, actividades básicas como: uso de tablas Excel, transferencia de archivos, utilización de herramientas, como copiado y pegado de la información, en un documento, etc., no logran ser realizadas por un gran número de personas. Por otro lado, en el último tiempo, se ha visto principalmente el PowerPoint como la innovación digital; de hecho cada día se proyectan 30 millones de presentaciones en el mundo. Pero este programa presenta ventajas e inconvenientes, y no debe considerarse como la única forma de comunicarse en el aula, ya que “Ha limitado la capacidad del profesor de modificar su discurso adaptándose al grupo. No ha potenciado en el estudiante las competencias” (Aliaga y Bartolomé, 2006, pp. 76- 77), y podría suponer la degradación de la docencia. En Ecuador el índice de personas con habilidades digitales no supera el 30% de acuerdo a la CEPAL (2021), mientras que para BID (2021) es de 3,80%, lo que lo ubica en el último lugar de una lista de 56 países del mundo. Esto tiene como efecto la disminución de múltiples beneficios, como mejoramiento de las comunicaciones, productividad e impulso de actividades, entre ellas la educación.

Finalmente, la infraestructura es otra rama que fomenta la brecha digital. De este modo, las falencias de conectividad alcanzan el primer puesto; es decir, el acceso a internet no garantiza la calidad de conexión. Por ejemplo, una madre de familia expresaba su preocupación: “el inter[net] se corta a cada rato y no se escucha bien [...] El profesor está explicando algo [...] se congela y luego ya resolvió el problema, más con los videos [...] los chicos se pierden y no entienden”.⁶ Esta situación se complejiza más en las zonas rurales con difícil penetración de las bandas ancha, peor aún de redes de 3G o 5G. La Unión Internacional de Telecomunicaciones recomienda que para que las conexiones sean óptimas, deben concentrarse en un espectro de 1960 MHz, y en el peor de los casos cerca de 1340 Mhz. En Ecuador esto no se cumple, pues es el quinto país con un índice de apenas de 290, es decir por debajo del 21,64% del escenario, y con un porcentaje del 14,78% para alcanzar el escenario óptimo (CEPAL y Naciones Unidas, 2021). Al no cumplirse se dan continuas fallas en la conectividad, lo que se convierte en otro elemento que se suma a la brecha digital. Como muestra de esto, empresas colapsaron ante la demanda, como la Empresa de Telecomunicaciones, Agua Potable, Alcantarillado y Saneamiento de Cuenca (ETAPA). Este problema ocurrió por el incremento exponencial del consumo de internet, derivado del confinamiento por la emergencia sanitaria del Covid-19 (Castillo, 2020, párrafo 2).

2. La voz de Juanito: de la incertidumbre a la colaboración y la coordinación de sueños entre la escuela, la familia y la comunidad

Una de las lecturas que se dio a nivel general sobre el mensaje de Juanito es que es un niño que un día logrará todo lo que se proponga; en otras palabras, se lo mira en el futuro. Pero, ¿y su presente?, ¿y su condición humana actual? Estos cuestionamientos se extienden a otros aún más delicados, pues es innegable no preguntarse también ¿y qué pasa con los niños que ni siquiera pueden enviar ese audio o aún peor comunicarse en el sentido más amplio de la palabra?; ¿qué pasa con aquellos que han desertado, migrado, trabajan o simplemente no han alcanzado unos contenidos mínimos?; ¿qué pasa con aquellos que no podrán acceder a sus derechos y deberes como personas íntegras?

Ecuador es un país lastimado por varias situaciones; pero la más compleja es la corrupción en donde se han normalizado prácticas antiéticas y se aplaude lo que se conoce popularmente como “viveza criolla”.⁷ El audio de Juanito llegó en medio del aumento de la corrupción, de los casos y las muertes por el virus Covid-19, el desempleo, la pobreza, la desigualdad social, la deserción escolar, la migración, entre otros. Además, el mensaje se hizo público en tiempos de navidad, justo cuando, a pesar de todo, las lógicas del consumo obnubilan y parcializan la realidad de forma grotesca. Sin embargo, su audio es más que mediático, es casi como un acto premonitorio, en donde ese otro con su cuerpo, su voz, su mirada, su jadeo, se acerca e interpela frontalmente situado desde su contexto familiar y social, en y desde el aula.

La UNESCO en su agenda de *Desarrollo sostenible* proyectado hasta el 2030 propuso como principios: “desarrollo sostenible; universalidad e interdependencia; inclusión; derechos, desigualdades; apropiación nacional, integración e interrelaciones; paz, comprensión intercultural y ciudadanía global; crisis, conflictos y desastres; conocimientos, ciencia, tecnología e innovación y alianzas entre múltiples partes interesadas” (2017). Sin embargo, si se retoma ese permanente estado de crisis cabe preguntarse, ¿qué cambios deben considerarse en el contexto actual?, ¿cómo se puede garantizar la dignidad, la igualdad, la solidaridad, etc. en un mundo que avanza de manera vertiginosa?, ¿cómo se asume a ese otro que vive, mira, desea, sueña, siente?

El desarrollo humano integral busca, entre otras cosas, que las personas se conviertan en promotoras y conductoras de mejoras personales y sociales (Cárdenas, 2006), desde la ética del cuidado personal y comunitario. Sin embargo, desde las prácticas y los ejercicios del poder, la amenaza ha permanecido en el mismo lugar, “que es siempre el de la frontera entre el interior y el exterior, lo propio y lo extraño, lo individual y lo común. Alguien o algo penetra en un cuerpo –individual o colectivo– y lo altera, lo transforma, lo corrompe” (Esposito, 2005, p. 10). Desde la biología,

el derecho, la política y la comunicación el término es contagio. Este contagio se sobredimensionó con la propia pandemia, los cuerpos, los artefactos, los medios de información y comunicación se contagian cada día. Pero el contagio también debería ser de amor, respeto, solidaridad, compromiso, responsabilidad con cada uno y con todos.

De ahí que lo primero que se debe hacer es repensar la educación; solo de esta forma las políticas de desarrollo humano integral podrán entrar en diálogo cultural, social y económico. Definitivamente, los campos de acción personal y comunitaria deben ser fortalecidos desde, en y para las aulas. De ahí que la educación como un acto político, como la denominó Freire, deba estar situada en la heterogeneidad de contextos, necesidades, rostros, lenguas, capacidades, etc. Es decir, debe ser entendida “como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha” (Freire, 1996, p. 16). Para ello, debe dejar de ser privilegio, y es imprescindible que se construya y asuma como un derecho fundamental de todas las personas, para lo cual el Estado, la familia, la comunidad y la escuela, como institución, deben ofrecer y garantizar unos ambientes, recursos, herramientas, conocimientos y saberes sin excepciones.

Lamentablemente, la educación ha sido vista como un gasto estatal, en un oficio de segunda mano, en la concentración de conocimientos aislados que deben ser aprendidos, y es algo que urgentemente debe cambiar. Además, en el contexto actual, como se señaló, la educación en casa se presentó como un problema familiar a nivel económico, o se compraba comida o se ponía una recarga de datos para internet (mínimo un dólar por día). Al respecto cabe señalar que, en Ecuador, el salario básico es de 400 dólares americanos. Sin embargo, de acuerdo al Instituto de Estadísticas y Censos (INEC) para agosto del 2021, el costo de una canasta básica es de 502,35 dólares americanos. Por otra parte, el 50,6% de las personas con empleo se encuentran en el sector informal, por lo que “el ingreso laboral promedio de un hombre con empleo fue de USD 300,2, mientras que para una mujer con empleo fue de USD 258,3” (INEC, 2021, p. 44); además, y la tasa de desempleo aumentó en “6,1% para las mujeres y 4,0% para los hombres” (INEC, 2021, p. 41). En este contexto, incluir un gasto más por internet o recursos tecnológicos, no se presenta factible. A esto sumó que con el uso del espacio doméstico aumentó el consumo de electricidad y agua; y el grado de participación de las familias, que podían hacerlo, como maestros en casa, marcada por la simultaneidad de tareas.

Todo esto trajo una carga emocional traducida a depresión y estrés. Además, los primeros meses en Ecuador, y como parte de la grotesca cultura del espectáculo, se mostraban cadáveres en las calles y ataúdes de cartón amontonados, sellados

y enmarcados en las fronteras regionales construidas históricamente. Los casos más deshumanizantes fueron en Guayaquil que, entre marzo y abril del 2020, fue el centro de atención y de reafirmación del clasismo, regionalismo y ausencia de políticas estatales. En consecuencia, preguntas sencillas: ¿Cómo está tu familia? ¿Cómo está tú mamá? ¿Tu papá se encuentra bien?, que eran una formalidad, adquirieron una carga emocional colosal, pues la pérdida de familiares, amigos y conocidos, se convirtió en algo frecuente. Por otra parte, los sentimientos de duelo fueron cohibidos, pues la despedida de los muertos se realizaba sobre las veredas, encima de muebles viejos y sobre todo con fuego, lo que dejaba aún más un sentido de vacío, de no conclusión (En Ruíz, 2020).

Para el 2030, en la declaración de Incheon para la educación, la UNESCO propuso que la educación se constituye en un motor individual y social, y como un medio para transformar las vidas. Por ello, esta tiene que caracterizarse por ser inclusiva y equitativa, con el fin de brindar oportunidades de aprendizaje para todos. De ahí que esta educación humanista esté “en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas” (2016, p.7). Desde esta perspectiva, una educación integral garantizará la continuidad del ser humano y de la naturaleza en forma armónica, respetuosa y justa.

Este cambio de pensamiento y acción es innegable ya que “en los últimos cuarenta años, el principio del mercado ha recibido prioridad absoluta en detrimento del Estado y la comunidad” (De Sousa Santos, 2020, p. 73), incluidas todas las formas de vida. En consecuencia, las personas se aíslan cada vez más y, el presente y el futuro solo pueden ser contruidos de forma colaborativa y consciente sobre el espacio que se habita. Morin (2001) propone siete principios que debe contemplar la educación: “cure la ceguera del conocimiento, garantice el conocimiento pertinente, enseñe la condición humana, la identidad terrenal, a enfrentar las incertidumbres y enseñe la comprensión y la ética del género humano”. Es decir, la educación desde y para el ser humano, pero situada en un tiempo y espacio, para garantizar una vida digna y un futuro en paz.

El mensaje de Juanito, preocupado por el envío de la tarea desde lo cual se ubica en su historia y cotidianidad como, por ejemplo, los saberes sobre el cuidado de los animales del campo, lleva a repensar en la educación que debe ser realmente intercultural, equitativa, liberadora y sobre todo que permita el aprendizaje permanente en casa, en el aula, en el barrio, en la ciudad, en el mundo de hoy. Para cumplir con esto se propone que se debe retomar la liberación de la praxis, con un sistema en donde el objetivo freiriano provea una unidad en la diversidad, basada en la visibilización y el otorgamiento de voz a todos (Olmos et, 2016). Los estudiantes, los profesores, las familias y la comunidad no pueden permanecer en silencio, ya que el

silencio es cómplice de cualquier violencia, atropello o deshumanización.

En consecuencia, es necesaria una educación basada en el diálogo de intercambio, mediante el reconocimiento del otro, para lo cual en el aula se debe trabajar con una “acción coordinada” (Zuniga, 2020, p. 385) entre escuela, familia y comunidad. Por otra parte, el aula debe ser un laboratorio de interaprendizaje constante para cambiar las formas de pensar, sentir y hacer. Todo esto debe ser entendido desde la importancia social de los profesores y estudiantes como personas dignas, así como del papel activo de las familias y la comunidad en las crianzas sin violencia y sin discriminación. El cambio debe ser ahora para no seguir borrando nombres de listados, para no seguir marcando la huella humana desde la violencia.

2.1. Asumirse como profesores y estudiantes: la dignidad desde el pensamiento, el corazón y la acción

Freire (2010) propone que para evitar la “antiescuela”, el “antimaestro” y la “antienseñanza”, los profesores debe ser continuamente aprendices, su tarea debe ser placentera y exigente, pues la docencia “Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva” (p. 26). Además, el ejercicio de la enseñanza debe ser profesional en donde intervengan: amorosidad, creatividad, competencia científica, pasión de conocer, capacitación permanente y capacidad de luchar por la libertad y la democracia. Esta lucha, ni solitaria ni individual, debe ser justa y “lúcida por la defensa de los derechos” y para la creación de las condiciones para la alegría en la escuela” (Freire, 2010, p. 27). En consecuencia, la práctica educativa debe ser tomada con un asunto serio, pues “tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos” (Freire, 2010, p. 67) y es fundamental para la sociedad.

Además, los docentes deben ser humildes, pero también valientes, confiados y respetuosos hacia sí mismos y hacia los demás. Deben estar protegidos con “amor armado” que “se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar” (Freire, 2010, p. 77). Su camino se orienta a la tolerancia para convivir, aprender y respetar lo diferente; pero no para encubrir lo intolerable (violencia, discriminación, racismo, etc.). Finalmente, los docentes deben guiarse por la “competencia científica, claridad política e integridad ética” (Freire, 2010, p. 81), la paciencia impaciente, la parsimonia verbal y la alegría de vivir. En otras palabras, ser docente debe ser una decisión comprometida, no solo un ingreso económico, ya que es una forma de vida, de lucha y de construir un mundo mejor.

En cuanto a los estudiantes deben comprender que “leer, estudiar, es un trabajo paciente, persistente” (Freire, 2010, p. 53), sin lo cual no se puede aprender. En consecuencia, deben trabajar “para hacerse la oportunidad de conocer” (Freire, 2010, p. 54), ya que si la escuela no tiene alumnos que quieran aprender deja de funcionar o lo hace de forma incorrecta (Enkvist, 2006). Así, los estudiantes deben ser

capaces de construir su autoaprendizaje y la gestión de sus conocimientos. Desde esta perspectiva se ha fomentado el principio de “*aprender a aprender*, es decir, de lograr que el educando disponga de las herramientas que puedan servirle a lo largo de su vida para responder a las solicitaciones de una existencia cambiante. Pero estas herramientas no se adquieren en abstracto” (Soler, 2014, p. 46).

De esta perspectiva, los estudiantes son la razón de ser del sistema educativo, por ello se necesita que estén comprometidos con su propio aprendizaje. De ahí que autodisciplina, autoaprendizaje, trabajo colaborativo y análisis crítico y autoreflexivo sean la génesis y el fin de este proceso (Rugeles et al., 2015). Estos principios recuerdan a los jóvenes en *El maestro ignorante*, en donde lo que importa es el “método de la voluntad”; es decir, “Se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quería, o por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación” (Rancière, 2003, p. 11). Pero esta voluntad no surge de la nada, nace de la imitación y la certeza de que los esfuerzos, la paciencia y la disciplina, se materializarán en oportunidades que mejoren la calidad de vida de todas las personas.

En consecuencia, profesores y estudiantes debe ser “dignos” (Enkvist, 2006), así como la propia escuela, pues deben construir la verdad común “oyendo, preguntando, investigando” (Freire, 2004, p. 84) y, ambos, deben entender que

Estudiar es un quehacer exigente en cuyo proceso se da una sucesión de dolor y placer, de sensación de victoria, de derrotas, de dudas y alegría. Pero por lo mismo estudiar implica la formación de una disciplina rigurosa que forjamos en nosotros mismos, en nuestro cuerpo consciente. Esta disciplina no puede sernos dada o impuesta por nadie –sin que eso signifique desconocer la importancia del papel del educador en su creación-. De cualquier manera, o somos sujetos de ella, o ella se vuelve una mera yuxtaposición a nuestro ser. O nos adherimos al estudio como un deleite y lo asumimos como una necesidad y un placer o el estudio es una pura carga, y como tal, lo abandonamos en la primera esquina. (Freire, 2010, p. 61)

En síntesis, tanto profesores como estudiantes deben tener una “disciplina intelectual” (Freire, 2010). Pero, también deben mantener intacta la “inteligencia del corazón”, según Weise (1927), a través del afecto y la exigencia en la construcción y la transmisión y la producción de conocimientos (En Guardia, 2006). Por ello los esfuerzos de los dos deben ser recompensados por la sociedad y el Estado ya que “no hay mejor estrategia que la de respetar el esfuerzo que significa enseñar y aprender” (Enkvist, 2006, p. 42). Sin profesores y estudiantes que asuman con dignidad lo que son y lo que hacen desde el corazón y la razón, nada de lo que se pueda decir sobre la educación podrá aterrizar en la realidad.

2.2. Las familias y la comunidad: crianzas sin violencia y sin discriminación

Cuando se habla de educación la responsabilidad recae en los docentes y la escuela que asumen este papel no solo a nivel teórico, sino incluso se exige que sea a nivel ético, emocional, religioso, etc. Así, es común encontrarse con frases de escuelas que hacen relación al hogar, y se construyen con principios como “hogar y escuela”, con lo que la última asume completamente el rol de la enseñanza y se separa a la familia de este derecho y deber (Barreto, 2020). Por otro lado, cuando hay participación familiar esta responsabilidad la asumen principalmente las mujeres, pues son las madres, las abuelas, las hermanas o las tías quienes se encargan de estas actividades. Pero el asunto es más complicado, ya que en comunicaciones verticales, se ignora por completo la diversidad familiar.

Esto puede verse en el caso de Juanito pues su familia no encaja dentro de la tradicional heterosexual y biparental, pues está compuesta por su madre, su hermana menor y él, por lo que mientras estudia, asume también algunas tareas del hogar,⁸ como el cuidado de los animales. Por otro lado, pertenece a un sector vulnerable en el área rural, dado que su madre no cuenta con un empleo formal, y se dedica a crianza de animales, cultivo y venta de productos que para comercializarlos, viaja a otros espacios. Esto deriva en carencias económicas en las que Juanito ve limitada su educación y se convierte en víctima de la brecha digital, él utiliza el teléfono celular de su madre, el que además comparte y se turna con su hermana menor. De ahí que, según lo expresado en una entrevista, uno de sus sueños sea tener una computadora para su formación (Canal Teamazonas, 2020). Este es uno de los tantos ejemplos, que muestran diferentes contextos y situaciones, por las que atraviesan los estudiantes y las familias.

Para Razeto (2018) existen tres barreras marcadas que impiden la construcción de una escuela más crítica y democrática, y se centran en las relaciones entre la escuela y la familia: lenguaje y condiciones físicas-culturales. El primero pretende homogeneizar las formas de expresión, en donde la academia y la escuela limitan a los distintos modos del repertorio verbal; es decir, se ignoran usos y comportamientos comunicativos que existen dentro del microcosmos familiar (Tusón, 1994). Las dos últimas se relacionan entre sí, ya que al hablar de las situaciones físicas, se hace referencia al traslado que los padres tienen que realizar desde sus trabajos a la escuela, mientras que las culturales se concentran en formas de crianza, vulnerabilidades sociales, lenguajes utilizados, etc. Esto se enmarca en un sistema que perpetúa situaciones de desigualdad socioeconómica, y no se piensa en otras formas culturales como, por ejemplo, en los que la infancia tiene que laborar (Rodríguez et al., 2016).

Las familias enseñan las primeras formas de socialización; de ahí que sea necesario transmitir “costumbres positivas” (Enkvist, 2006) como respeto, tolerancia,

disciplina, amor, etc., para pasar a la socialización secundaria escolar. Los niños imitan a sus familiares cercanos en actitudes, comportamientos, formas de relacionarse, entre otros. Por ello el amor y el cariño, como base de estas relaciones, deben ser un elemento imprescindibles, ya que “Los hogares encabezados por padres cariñosos, mujeres o hombres, solteros o en pareja, de distinto o del mismo sexo, tienen más probabilidades de criar a niñas y niños felices y sanos con una buena autoestima” (hooks, 2017, p. 104). Pero, ¿qué se debe entender por amor más allá de una visión colonial y de dominación?⁹ hooks propone que este se traduce a gratitud, cuidado, responsabilidad, compromiso, conocimiento mutuo, y sobre todo, “no puede haber amor sin justicia” (2017, p. 133), por lo que “Amar no es suficiente, precisamos saber a amar”¹⁰ (Freire, 2010, p. 83).

En Ecología del Desarrollo Humano sobresale el empoderamiento familiar, en el que el *partnership* logra subsanar distintos aspectos para *aprender con la comunidad, para la comunidad y como comunidad*, y se vincula con el reconocer la diversidad familiar (Simón et al., 2016; Calvo et al., 2016; Rodríguez et al., 2016). De ahí que esta corresponsabilidad se haya reflejado en un dicho de algunos pueblos africanos que dice: “Se necesita a toda una aldea para educar a un niño” (Enkvist, 2006, p. 13). En este sentido, la responsabilidad recae en las diversas familias y los integrantes de la sociedad. Es decir, no es responsabilidad solo de las mujeres, de uno de los progenitores o del profesor; es una responsabilidad compartida. El conocimiento se construye y transmite comunitariamente pues “El intelecto del hombre no le pertenece a él simplemente, sino a la comunidad, en el sentido de que su apertura o capacitación dependen de que su cultura tenga éxito para desarrollar medios con ese fin” (Bruner, 1987, p. 21).

Sin la participación familiar y comunitaria difícilmente se erradicarán los sistemas de discriminación, violencia e injusticia. No se puede perder de vista que hay sujetos históricamente deshumanizados, subordinados y colonizados. Por ello, “Mujeres y hombres deben oponerse al uso de la violencia como forma de control social en todas sus manifestaciones: la guerra, la violencia de los hombres contra las mujeres, la violencia de las personas adultas contra la infancia, la violencia adolescente, la violencia racial, etc.” (hooks, 2017, p. 92). En este sentido, la propuesta de la coeducación adquiere un papel imperativo, con lo cual se busca cooperación y coordinación (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020).

Para lograr el objetivo transformador de la educación y establecer los principios de la participación familiar y comunitaria es preciso “el vínculo entre los ‘diferentes’ mediante el diálogo y el intercambio para permitir a cada uno elegir y construir sus diferentes identidades” (citado en Olmos et al., 2016, p. 239). Es así que la escuela: “no debe tan sólo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino

también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto” (Freire, 2010, p. 122). Para esto el diálogo y la comunicación horizontal son indispensables, pues es necesario que escuela, familia y sociedad se vuelvan sujetos más activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Verdeja, 2019).

En síntesis, las familias y la comunidad deben retomar una *vita activa*: labor, trabajo y acción, para la supervivencia individual y de la especie, la permanencia y futilidad de la vida moral, y la permanencia de los cuerpos políticos, con la creación del recuerdo y la historia (Arendt, 2003). Estas dos son las únicas que pueden unir esfuerzos, para construir “Un mundo más justo. Un mundo de hombres y mujeres más felices y más honestos consigo mismos. Y esta es la forma de empezar: tenemos que criar a nuestras hijas de otra forma. Y también a nuestros hijos” (Ngozi, 2012, s/p).

A manera de cierre

En Ecuador se vive una crisis educativa, tal como muestran las cifras, las tasas de equipamiento de tecnología son bajas, y debido a esto, las familias han optado por no matricular a sus hijos en las escuelas. La pandemia se convirtió en un hecho total, que afectó todos los aspectos de la sociedad, y se hizo más evidente las diferentes fronteras que existen entre “nosotros” y los “otros”, en el que el trabajo infantil, el desempleo, el racismo, la falta de acceso a la educación deberían ser cuestionados. La falta de oportunidades que se vive día a día, aumenta la inequidad y la pobreza, en donde las políticas gubernamentales son insuficientes para tratar problemas históricos y que se intensifican y naturalizan con la aparición de cada crisis. Si bien la palabra crisis se ha vuelto parte del vocabulario cotidiano, no por ello las inequidades, las violencias y las exclusiones deben normalizarse, sino más bien deben propiciar los cambios necesarios para que la vida y la muerte sean dignas. De ahí que el audio de Juanito siga vigente y siga interpelando a todos. Su voz, su historia, sus preocupaciones y su vida no pueden ser desatendidas por la educación de hoy y de mañana. Su mensaje demostró que es imperativo un diálogo horizontal e inclusivo en condiciones adecuadas. Así como este se viralizó, se deben viralizar las cuestionamientos y las luchas que aún hay que librar.

Notas

1 Universidad de Cuenca. Ecuador. Doctoranda en Historia y Arqueología por la Universidad Complutense de Madrid. Magíster en Estudios de la Cultura por la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Docente de la Universidad de Cuenca. Ha participado en congresos a nivel local, nacional e internacional. Entre sus publicaciones están: Las cartas de doña Ana Zurita Ochoa. Hacia una subjetividad femenina colonia (Cuenca, siglo XVII) (2019), “Manuela Sáenz y Madame Lynch: la construcción de la historia y la ficción” (2019), “De guaguas fajados a cuerpos amortajados: Notas sobre la cultura popular serrana en la literatura regional ecuatoriana (siglo XX)” (2018), “Aproximaciones al estudio de los testamentos de mujeres en

Cuenca: Memoria y herencia, 1860-1900" (2017), entre otros.

2 Universidad de Cuenca. Ecuador. Egresada de la carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales

3 Las crisis carcelarias en Ecuador, desde la pandemia se han vuelto constantes. El 24 de febrero de 2021 en las cárceles de Cuenca, Guayaquil y Latacunga se dieron motines simultáneos y un saldo de 79 muertos. Se presentó otra el 12 de junio de 2021 en la penitenciaría de Guayaquil, con 30 muertos. La última ocurrió en la misma cárcel ya mencionada el 28 de septiembre de 2021, con una significativa cifra de 118 muertos. Con ello, Ecuador se ubica en el puesto 5 y 11 de las masacres carcelarias en América Latina (Primicias, 2021). Esto demuestra que el sistema carcelario en el país enfrenta hacinamientos y un sistema no reformado, sino que fomenta y acrecienta los conflictos entre bandas asociadas al narcotráfico. Además, se filtraron videos en las redes sociales de los asesinatos que se produjeron dentro de los centros, con las que varias familias así se enteraron que habían perdido a algún familiar.

4 El Fragmento. (2020, 20 diciembre). *El audio de WhatsApp de ESTUDIANTE que enternece a Ecuador en la redes* [Video]. YouTube. <https://n9.cl/0ehgg>

5 Enkvist señala que "El concepto de responsabilidad incluye dos aspectos: el primero es la promesa de cumplir y el segundo la realización de ese acto. La promesa puede ser literal o la simple aceptación de una regla aprendida. Si no se exige al niño que haga tareas, el niño no aprenderá a ser responsable. Por eso, la exigencia no es sólo un factor de desarrollo intelectual, sino también una parte del aprendizaje de buenas costumbres de convivencia y de trabajo". (2006, p. 68)

6 Los datos de la entrevista fueron obtenidos de un proyecto de investigación no publicado

7 La viveza criolla forma parte de la romantización de las prácticas cotidianas de corrupción. Es decir, se aplauden las acciones de las personas consideradas "vivas" (inteligentes) que se aprovechan del sistema con el menor esfuerzo, en beneficio particular y no comunitario.

8 Teleamazonas [Teleamazonas Ecuador]. (2020, 21 diciembre). *Juanito, el niño que se hizo viral por el audio a su profesora* [Video]. YouTube. <https://n9.cl/zlezx>

9 Otras emociones que no deben dejar de considerarse son la rabia y la esperanza pues, la rabia que "tiene una larga historia de propiciar cambios positivos. Y además de rabia, también tengo esperanza, porque creo firmemente en la capacidad de los seres humanos para reformularse a sí mismos para mejor" (Ngozi, 2012, s/p).

10 Para Freire el amor debe ser entendido también desde lo político puesto que "Querer es fundamental, pero no es suficiente. También es preciso saber querer, aprender a saber querer, lo que implica saber luchar políticamente con tácticas adecuadas y coherentes en nuestro sueños estratégicos" (2010, p. 92).

Referencias bibliográficas

Aliaga, F. y Bartolomé, A. R. (2006). El impacto de las nuevas tecnologías en Educación. En Tomas Escudero y Ana Correa: *Investigación en Innovación Educativa*, pp. 55-88. Madrid: La Muralla. <https://n9.cl/yomdm>

Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Paidós.

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *El impacto de la infraestructura digital en las consecuencias de la COVID-19 y en la mitigación de efectos futuros*. <https://n9.cl/1248s>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). *Informe anual del Índice de Desarrollo de la Banda Ancha* (Publicación No. 824). <https://n9.cl/82r74>
- Barreto, A. (2020). Familia y Escuela: una relación de mitigación e integración. *Revista cultura de Paz*, 4, 105-125. <https://n9.cl/6bi20>
- Bartra, R. (2017). *La melancolía moderna*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Paidós.
- Calvo, M.I., Verdugo, M.A. y Amor, A.M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Carpallo, S. (2021, 8 junio). Hastío social o por qué nos cae peor todo el mundo tras la pandemia. *El País*. <https://n9.cl/ljadm>
- Castillo, L. (2020, 24 marzo). La red de Internet de Etapa colapsó por el elevado consumo en Cuenca. *El Comercio*. <https://n9.cl/tjty4>
- Castrillón, L. y Arboleda, C. (2019). Excarnación, vulnerabilidad humana y ética del cuidado. En Cifuentes y Carvajal (edit.), *Humanismo y cultura ciudadana* (pp. 305-329). Universidad Pontificia Bolivariana.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Naciones Unidas. (2021). Datos y hechos sobre la transformación digital. *Documentos de Proyectos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Naciones Unidas. <https://n9.cl/ml6ms>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020, 25 noviembre). Es urgente universalizar el acceso a las nuevas tecnologías para reconstruir mejor con igualdad y sostenibilidad. *Noticias | Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://n9.cl/9dors>
- Comisión Económica para América Latina-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempo de la pandemia de COVID-19*. <https://n9.cl/2839f>
- Constante, S. (2020, 16 junio). Ecuador: la educación online desde casa es imposible e injusta. *El País*. <https://n9.cl/tz50r>
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Diario La Hora. (2021, 5 agosto). Ecuador retrocedió en la meta de reducir la brecha digital. *Diario La Hora*. <https://n9.cl/8oowf>
- El Fragmento. (2020, 20 diciembre). *El audio de WhatsApp de ESTUDIANTE que entenece a Ecuador en las redes* [Vídeo]. YouTube. <https://n9.cl/0ehgg>
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Esposito, R. (2005). *Inmunitas. Protección y negación de la vida* (Trad. Padilla López). Amorrótu.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). Educación en pausa: Una

generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. <https://n9.cl/1sxfa>

Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Guardia, S. B. (2006). Amauta y la escritura femenina de los años veinte. Ponencia presentada en el Segundo Simposio Internacional Amauta y su Época. En conmemoración del 80 Aniversario de la fundación de la histórica Revista. Instituto Porras Barrenechea, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://n9.cl/sj9bug>

Hooks, B. (2014). Entender el patriarcado. *The Will to Change: Men, Masculinity, and Love*, Simon and Schuster (Trad. G. Adelstein), Buenos Aires. <https://n9.cl/vhyoc5>

Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.

Instituto Nacional de Estadística y Censos Ecuador. (2019). *Tecnología de la Información y Comunicación. Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares 2019*. <https://n9.cl/nszyc>

Instituto Nacional de Estadística y Censos Ecuador. (2021). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU). Indicadores Laborales*. <https://n9.cl/a6ef0>

Ministerio de Educación. (2020). *Plan Educativo Aprendamos juntos en casa: Lineamientos Ámbito Pedagógico Curricular*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://n9.cl/0y7rw>

Mosquera, X. (2020, 22 julio). *La Brecha Digital: su Impacto en la Educación en Línea*. Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil. <https://n9.cl/2qbjn>

Nussbau, L. y Tusón, A. (2015). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (17), 14. <https://n9.cl/vjtxf>

Olmos, A., Romo, M. y Arias, L. M. C. (2016). Reflexiones Docentes sobre la Inclusión Educativa. Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 229-243.

Pérez, A. (2021, 17 agosto). Ecuador vive su tercera ola migratoria: 40.000 ecuatorianos han ido rumbo a México. *Revista Vistazo*. <https://n9.cl/oehcpe>

Primicias. (2020a, diciembre 11). La importación de celulares y computadoras crece en Ecuador. *Primicias*. <https://n9.cl/rofbw>

Primicias. (2020b, diciembre 24). Brecha digital, un obstáculo para el teletrabajo y la educación virtual. *Primicias*. <https://n9.cl/1zx39>

Primicias. (2021, 30 septiembre). Masacre deja 116 fallecidos y 80 heridos en la Penitenciaría del Litoral. *Primicias*. <https://n9.cl/ig6f>

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Editorial Laertes.

Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educ. Pesqui*, (44), 1-20. <https://n9.cl/h8pml>

Rodríguez, B., Martínez, R. A. y Rodrigo M. J. (2016). Dificultades de las Familias para participar en los Centros Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 78-98.

Rugeles Contreras, P. A., Mora González, B., Metaute Paniagua, P. Ma. (2015). El rol

del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación* 12, (2), 132-138.

Samaniego, P. (19 de enero de 2021). *Principales resultados de la encuesta sobre bienestar de los hogares ante la pandemia de Covid-10 Ecuador (Encovid-EC)* [Discurso principal]. Conferencia de la Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Quito, Ecuador. <https://n9.cl/0jqlb>

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus.

Simón, C., Giné, C. y Echeta, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad; Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 25-42.

Soler Roca, M. (2014). *Educación, resistencia y esperanza. Antología esencial*. CLACSO.

Statista. (2021, 1 octubre). COVID-19: número de muertes por país en 2021. <https://n9.cl/stadistica>

Suárez, B. (2021). Entrevista a "María", madre de familia [no publicada]. Cuenca.

Teleamazonas [Teleamazonas Ecuador]. (2020, 21 diciembre). *Juanito, el niño que se hizo viral por el audio a su profesora* [Video]. YouTube. <https://n9.cl/zlezx>

Tovar, J. (2020, 12 junio). Profesora va a diario hasta la casa de alumnos sin internet. *Teleamazonas*. <https://n9.cl/bb3u4>

Tusón, A. (1994). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (12), 30-39.

UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. <https://n9.cl/v6fyj>

UNESCO (2017). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://n9.cl/kj4g>

Vélez, R. (2019, 3 agosto). Moreno se lamenta por comparar a emprendedores con un niño vendedor. *El Comercio*. <https://n9.cl/zrpr7>

Verdeja, M. (2019). Concepto de Educación en Paulo Freire y Virtudes Inherentes a la Práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (42), 1-7.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 65-86.

La escuela en el escenario de educación remota: una reflexión sobre las plataformas, la alfabetización digital y la enseñanza

School in the Remote Education Scenery: a Reflection about Digital Platforms, Digital Literacy and Teaching

Alejo González López Ledesma¹

Resumen

El objetivo de este artículo es ofrecer una reflexión analítica sobre el escenario de educación remota que se desarrolló en la Argentina en tiempos de pandemia y los desafíos que enfrentó el sistema educativo ante el avance de actores y tendencias tecno-educativas que actúan a nivel global y local. Nuestra reflexión se centra particularmente en la expansión de las líneas dominantes de alfabetización digital y el modo en que estas desplazan la discusión sobre los saberes y el conocimiento que hacen a la enseñanza en la escuela. El artículo propone un giro epistemológico y metodológico que ubica a la escuela como objeto de indagación privilegiado para así comprender de modo situado los desafíos que los medios digitales y sus infraestructuras les ofrecen a los sistemas educativos y a la enseñanza.

Palabras clave: pandemia; educación remota; alfabetización digital; plataformas digitales; enseñanza

Abstract

This article aims to provide an analytical reflection on the current scenario of remote education in Argentina in times of pandemics. It addresses the challenges faced by the educational system regarding the advance of techno-educational actors and trends that act at a global and local level. Our reflection is particularly focused on the dominant lines of digital literacy and the ways in which they displace the discussion

about the teaching of knowledge at school. The article proposes an epistemological and methodological turn that places the school as an object of inquiry which allows understanding in a situated way the challenges that digital media and their infrastructures offer to educational systems and teaching practices.

Keywords: pandemics; remote education; digital literacy; digital platforms; teaching

Fecha de Recepción: 03/12/2021 Primera Evaluación: 10/03/2022 Segunda Evaluación: 12/03/2022 Fecha de Aceptación: 23/03/2022

Introducción

La pandemia desatada por el COVID-19 durante el año 2020 ubicó al sistema educativo argentino de cara a un desafío sin precedentes. Para afrontar las demandas de preservación de la salud y al mismo tiempo seguir educando, la escuela fue trasladada a los hogares. Esa “domesticación” (Dussel, 2020, p. 337) abrupta de la escolaridad, que no en todos los casos fue posible, reveló problemas estructurales sobre los que se venía alertando y que, en el nuevo escenario de emergencia, no solo cobraron mayor visibilidad pública -incluso de parte de los mismos padres de los alumnos, que advirtieron la complejidad de las actividades desarrolladas en la escuela-, sino que actuaron profundizando la fragmentación del sistema y las desigualdades en torno a las condiciones materiales mínimas y necesarias para cumplir con el mandato de acceso a la “educación remota de emergencia” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, p. 361).

Como garante del derecho a la educación, el Estado nacional intentó paliar las inequidades de este escenario y viabilizar la continuidad pedagógica a través del lanzamiento de diversas políticas como el Plan Federal Juana Manso (2020), que contempla líneas de conectividad, equipamiento, formación docente, además de una plataforma educativa de navegación gratuita, y el Programa Seguimos Educando (2020), un sistema multiplataforma orientado a colaborar con la continuidad de la enseñanza en el sistema educativo.

Al margen del alcance que han tenido las políticas públicas más recientes lanzadas por el Ministerio de Educación de la Nación y las distintas jurisdicciones (Cardini et al., 2021), existen problemas estructurales que son del orden de lo evidente; problemas que no parece que vayan a encontrar resolución a menos que el Estado realice inversiones sostenidas y profundas en los próximos años. Uno de ellos es la brecha en el acceso a los dispositivos digitales y a la conectividad entre docentes, familias y alumnos de diferentes geografías, géneros y sectores socioeconómicos (Cardini y D'Alessandre, 2020).

Los testimonios aportados en esta dirección por colegas docentes a lo largo de toda la pandemia encuentran parte de su explicación en los agoreros informes de la Evaluación Aprender, desarrollada en años previos a la pandemia (Ministerio de Educación de la Nación, 2016). Allí observamos que en 2016 un tercio de los alumnos no poseían conexión a Internet en sus hogares, y que esa diferencia se monta sobre otra: las brechas de conectividad entre alumnos de establecimientos estatales y privados. En el informe, son 24 los puntos porcentuales que separan a los primeros de los segundos: un 64,3% y un 88,2% en el acceso a Internet, respectivamente. Entre los años 2015 y 2019, estas carencias no hicieron más que ser profundizadas por la gestión del Ministerio de Educación de la Nación, que se encargó de realizar recortes y subejecuciones presupuestarias con consecuencias negativas en el salario

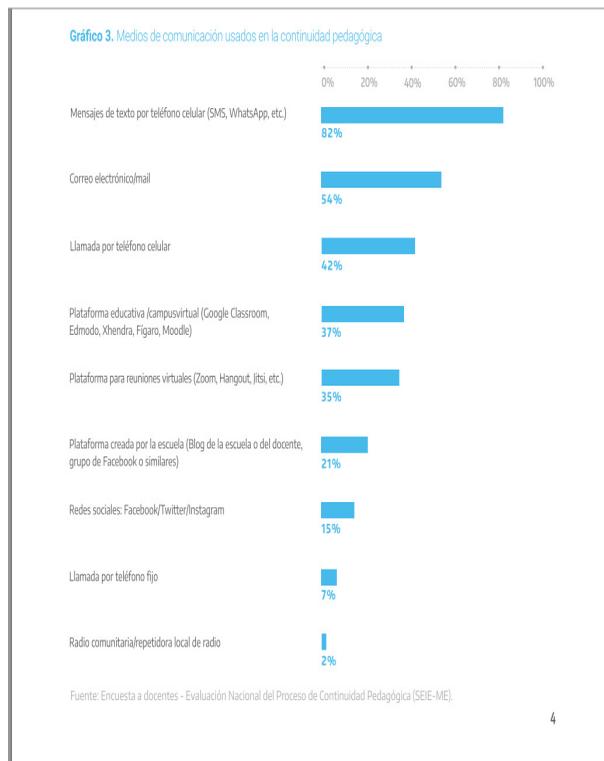
docente, la conectividad de las escuelas, la distribución de dispositivos tecnológicos y la continuidad de políticas de inclusión social y digital de gestiones previas (CADE, 2017; UNIPE, FFYL-UBA, CCC, AULAABIERTA, UNDAV, UNQUI y UNGS, 2018).

Un año más tarde, la situación de los docentes en el escenario pandémico no ofreció mejores perspectivas. La Evaluación Nacional de Procesos de Continuidad Pedagógica (Ministerio de Educación de la Nación, 2020), realizada en plena pandemia, revela que estos trabajadores de la educación poseen limitaciones vinculadas a los recursos electrónicos en un 59%, mientras que la falta o problemas de conectividad a internet alcanza a un 62% de ellos. Al igual que en el caso de los alumnos, estas tendencias se profundizan para quienes trabajan en establecimientos estatales. Los docentes afirman que la restricción tecnológica fue la principal dificultad para enseñar en tiempos de pandemia. Lo cierto es que los y las trabajadores de la educación hicieron un esfuerzo enorme -en muchos casos en condiciones muy desiguales- para cargarse al hombro, junto con las familias y los alumnos, el sostenimiento de la comunicación y la enseñanza; lo que derivó en una fuerte intensificación del trabajo docente, algo que coinciden en señalar diversos estudios recientes (INFoD, 2021)

En el marco del escenario escolar de educación remota que hemos trazado, lo que convoca la atención de nuestro ensayo es, en particular, la continuidad por otros medios de la comunicación y, en particular, de la enseñanza como constituyente central de esa comunicación escolar. En este sentido, es preciso advertir que si bien la escuela encuentra parte de su identidad genealógica en la articulación de un espacio material y una estructura comunicativa o de interacción (Dussel y Caruso, 2000), en el escenario de educación remota solo esta última persistió (Dussel, 2020). Esa comunicación o interacción, en la que cobran particular valor la negociación y apropiación de los contenidos culturales (Rockwell, 1996) no es neutra ni sucede fuera del tiempo y el espacio. En el escenario de educación remota, se emplaza en la intersección de diferentes territorialidades: la de la escuela, la del hogar y también, en particular, la de los medios digitales, con su lógica y sus autoridades culturales específicas (Dussel, 2014), y también -no hay que olvidarlo- con su agenda política y educativa crecientemente globalizada (Sewlyn et al., 2020; Williamson, Potter y Eynon, 2019).

La encuesta a docentes de la Evaluación Nacional de Procesos de Continuidad Pedagógica nos revela, en este sentido, un dato que no por sabido es de menor importancia: el medio de comunicación más utilizado durante el período de educación remota en los niveles inicial, primario y secundario fue el teléfono celular. En el caso de los dos primeros niveles, primó el envío de mensajes de texto vía SMS (81%) y WhatsApp (y 89%) y las llamadas (50% y 65%). En el nivel secundario, los mensajes de texto o WhatsApp fueron utilizados en un 75% de los casos. Los otros

medios más frecuentados en este nivel fueron el correo electrónico, las plataformas educativas, tales como Google Classroom y Moodle (59%) y las plataformas para reuniones virtuales, como Zoom, de carácter más restrictivo, por su alta demanda de conectividad. Tal como se observa en el siguiente gráfico del informe de la Evaluación Nacional de Procesos de Continuidad Pedagógica (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, p. 4) que da cuenta de los medios utilizados por docentes en el período que va de continuidad pedagógica, es difícil perder de vista que no todos hemos salido desfavorecidos de esta pandemia. Algunos actores, como las plataformas digitales, se han beneficiado enormemente en este nuevo escenario.



Plataformas, negocios y especialistas

Nos interesa aquí llamar la atención sobre un problema del orden de lo tecno-educativo, cuyo recorte nos permite comprender el escenario de la educación remota y de la comunicación de los actores escolares en su relación con tendencias del orden

global y local y, sobre todo, con otros actores que buscan organizar este escenario según sus objetivos de avance sobre los sistemas educativos.

Se trata de un fenómeno que, al modo de la carta robada del cuento homónimo de Edgar Allan Poe, se encuentra siempre a la vista, aunque también, en cierta medida, resulte invisible por su carácter naturalizado. Con esto me refiero a la creciente plataformización de los medios en los que llevamos adelante las actividades de los diferentes ámbitos de nuestra vida, y también al reconocimiento -menos obvio- de que, primero, el modelo de negocio de monetización de datos de esas plataformas se apoya en la extracción, análisis y venta de nuestras interacciones y producciones (Helmond, 2015; Srnicek, 2017); segundo, que estos datos se utilizan para crear mejores perfiles de los consumidores, orientar las publicidades de forma personalizada (el denominado “profiling” y “target marketing”) y así refinar la venta de productos y servicios; y, tercero, que, debido a todo lo anterior, las infraestructuras tecnológicas, sus protocolos, algoritmos y formas de inteligencia artificial, lejos de ser neutras y simplemente ofrecer un servicio “gratuito” a cambio de nuestros datos, condicionan y modelan activamente, desde sus algoritmos, protocolos e interfaces las prácticas de los usuarios y sus actos comunicativos (Pangrazio y Selwyn, 2018; Pangrazio, 2019), al mismo tiempo que buscan que como usuarios, permanezcamos en su interior el mayor tiempo posible de nuestro tiempo disponible.

A esto se le agrega un problema más. Las plataformas no solo “son”, sino que también se encargan de “parecer”: además de presentar infraestructuras opacas para sus usuarios (Pangrazio, 2018), contemplan estrategias discursivas orientadas a invisibilizar su costado menos amable. Así pues, en lugar de revelar la los modos en que datifican la sociabilidad, se presentan como servicios de “conexión” beneficiosa, incluso filantrópica, entre humanos, cuestión que ha sido ampliamente advertida y exhaustivamente estudiada por las investigaciones críticas de la historia de las plataformas (van Dijck, 2016).

Ahora bien, ¿por qué llamamos la atención sobre este punto en el marco de una reflexión sobre la comunicación y la enseñanza en tiempos de pandemia? Tal como lo entendemos, estas construcciones discursivas nos ofrecen un modo de concebir la comunicación que ha avanzado sobre los sistemas educativos y los modos de entender la conversación sobre los saberes que propone la escuela. En este sentido, varios especialistas del ámbito de la educación y otros volcados “desde fuera” a él -provenientes de campos como la comunicación y los medios digitales- se han hecho eco de discursos que en gran medida son funcionales a los intereses de las plataformas y han actuado generando orientaciones para que la escuela les transmita a los alumnos unos saberes básicos vinculados al uso de tecnologías digitales que están concebidos a la medida de las necesidades funcionales de esas plataformas (González López, 2019, 2020).

La alfabetización digital desde las perspectivas dominantes

Los discursos tecno-pedagógicos que se han abocado a la tarea de formular dichas orientaciones para la escuela se han valido de un concepto por momentos difuso, pero de extendida circulación a nivel global (Pangrazio, Godhe y González López, 2020), el de alfabetización digital. Este ha sido abordado desde diferentes perspectivas en disputa, algunas de las cuales incluso no solo han revisado y puesto sobre el tapete el valor mismo de su semántica y su existencia. En términos de los enfoques actualmente dominantes y más extendidos, la alfabetización digital se orienta a la formación de una ciudadanía aconflictiva, abstracta y desterritorializada de los problemas de los sujetos, la escuela y los sistemas educativos (González López Ledesma, 2020). Su otro horizonte, complementario del anterior, es la formación de mano de obra capaz de desempeñarse en el empleo de tecnologías digitales dentro de mercados laborales dinámicos y precarios.

La irrupción de la alfabetización digital, junto con las competencias y habilidades curriculares en las que esta se concretiza, no se da en el vacío. Por el contrario, se inscribe en líneas y tensiones históricas del campo pedagógico, como aquella que enfrenta a la educación para la vida y la educación entendida desde el paradigma eficientista -fuertemente vinculado a la formación para el trabajo- con el enciclopedismo y la transmisión de saberes abstractos, conceptuales e “improductivos” a la que se ha visto asociada la escuela (Díaz Barriga, 2014).

En el marco de esa tensión, hay ganadores y perdedores. La que suele salir perdiendo es la escuela, indudablemente, ya sea porque es reducida al espacio de transmisión unidireccional -de docentes a alumnos- de conocimientos obsoletos; ya sea porque, en función de ese diagnóstico, la enseñanza es desplazada por los aprendizajes y los docentes son reposicionados como “facilitadores” del saber hacer. Las ganadoras son las plataformas, cuyos rasgos infraestructurales y las prácticas que allí desarrollan los jóvenes posibilitan proyectar aprendizajes informales, personalizados, desjerarquizados, colaborativos, horizontales y más democráticos (Jenkins, 2009; Scolari, 2018).

Para encontrar las ramificaciones de esta línea dominante sobre la alfabetización digital no es necesario mudar la mirada a otras latitudes, donde, valga acotar, ya han encontrado fuerte difusión. Sin ir más lejos, en el bloque temático Educación y Salud del debate presidencial 2019 realizado en Santa Fe, el hoy expresidente de la Nación Mauricio Macri ponderó los “nuevos alfabetismos” de los diseños curriculares NAP de Educación digital, Programación y Robótica (MECCT, 2018) producidos durante su gestión como las herramientas para que los alumnos accedan “a los trabajos del futuro”. Estos diseños, que, para afrontar una “revolución tecnológica”, han propuesto transformar todo el trayecto curricular de la educación obligatoria del sistema educativo en un plazo de dos años, no solo siguen las líneas de los

enfoques dominantes de alfabetización digital que hemos repasado (González López Ledesma, 2020). También revelan el entramado de actores internacionales, privados y público-privados, que, a partir de la producción de dispositivos de estandarización de la alfabetización digital, pujan por orientar desde sus intereses y directrices el sistema educativo argentino.

En línea con esto último, la UNESCO, una de las instituciones que motoriza el avance de la tendencia estandarizadora de la alfabetización digital y que saludó abiertamente desde sus documentos los cambios curriculares introducidas por los NAP de Educación digital (UNESCO, 2019), ha desarrollado recientemente un “Marco Global para la Medición de Alfabetización Digital” (“A Global Framework to Measure Digital Literacy”) (Antoninis y Montoya, 2018), enfocado en la evaluación de las habilidades “relevantes” (habilidades técnicas y vocacionales para el trabajo, los empleos decentes y el emprendedurismo) -es decir, orientadas al trabajo- en los diferentes países del mundo. La misma organización también ha lanzado recientemente una Coalición Mundial para la Educación (UNESCO, 2020): una “partnership” cuyo objetivo es ayudar a los países a movilizar recursos e implementar soluciones innovadoras y apropiadas a los contextos con el fin de proveer educación remota, en el marco de la pandemia. Entre los socios de esta iniciativa encontramos a Google, Facebook, Microsoft, Zoom y organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE, raramente interesados en la territorialización de las problemáticas educativas. Este fenómeno reciente ha sido comprendido como una forma de “filantropocapitalismo digital en la política educativa” que explota las necesidades de los escenarios educativos en tiempos de pandemia: un “modo de gobierno a través de ensamblajes globales que son conformados por corporaciones, plataformas y alianzas público-privadas configuradas con políticas rápidas y móviles que mutan de un sitio a otro”, en el marco de “formas de producción y acumulación del capital mediante la digitalización de los sistemas educativos” (Saura, 2020, p. 166).

Un último hito que se encuadra en este avance alfabetizador-digital estandarizador es la flamante creación de los Google Career Certificates (2020), la iniciativa de la plataforma homónima que permite en apenas seis meses obtener una formación y acreditación “de carrera” acorde a las demandas del mercado laboral, por fuera de la injerencia de las universidades.

A partir de todo lo anterior se hace más claro, por un lado, que la “tendencia privatizadora” de y en la educación (Ball y Yodell, 2007; Feldfeber et al., 2018) que avanza con sus lógicas mercantilistas sobre la gestión de lo público y los sistemas educativos, y cuya agenda logró fuertes progresos a nivel local entre los años 2015-2019, se actualiza con nuevos bríos y formas de intervención en el contexto global de pandemia. Por otro, el repaso que hemos realizado despeja las dudas respecto del grado de injerencia tecno-pedagógica que estas líneas buscan lograr en el ámbito

de la comunicación entre alumnos, familias y docentes, y también en lo referido a los saberes básicos que son objeto de enseñanza en la escuela.

¿Qué hacer? Agenda de investigación

Lejos de la crítica inmovilista, la alternativa desde la pedagogía y la escuela a estos avances, tal como lo entendemos, viene de la mano de un giro -epistemológico y metodológico- que nos aleje de las trampas del solucionismo tecnológico (Morozov, 2016) y de las siempre renovadas conceptualizaciones tecno-educativas desescolarizadoras (nativos digitales, prosumidores, aprendizajes informales, entre otros) que anteponen sus agendas y el impacto “revolucionario” de la novedad a los objetivos de la escuela.

Si estas líneas corren a la escuela de su lugar de espacio otro -y no meramente funcional-; la despojan de sus umbrales respecto de otros ámbitos de producción cultural; tornan subsidiaria su posibilidad de constituirse en el ámbito de una conversación sobre los saberes, de suspensión de un tempo y un lugar, y de profanación del conocimiento (Dussel, 2017; Simons y Masschelein, 2014); entonces, una de las opciones que se nos ofrece es volver sobre la escuela como objeto de indagación (Botto y Dubin, 2018; Cuesta, 2019; Rockwell, 2009) -algo que, precisamente, al asociar reductivamente a la escuela al enciclopedismo, el autoritarismo y el lugar de lo caduco, los enfoques dominantes de la alfabetización digital no hacen-. Esta búsqueda no persigue el objetivo de resguardarnos del alcance de los fenómenos tecno-culturales, sino de volver sobre ellos desde el sistema educativo y la escuela, con su agenda, sus tradiciones, su historia y las prácticas de sus sujetos, con toda la complejidad que supone ese trabajo de estudio de la cultura escolar (Rockwell, 2009).

Como agenda investigativa esto involucra desprendernos de los diagnósticos que han generado los estudios de alfabetización digital hegemónica al criticar las tradiciones escolares, el trabajo de los docentes, la enseñanza y las metodologías como objeto, y proponer nuestros propios diagnósticos sobre la escuela, asumiendo como válidas las voces y saberes de sus actores, las demandas de su trabajo, sus condiciones materiales y la especificidad de las regulaciones de los sistemas educativos; una tarea que distintos estudios del campo de la etnografía educativa -y, en particular, de la didáctica de la Lengua y la Literatura- han emprendido en tiempos recientes respecto de las relaciones entre cultura escolar y cultura digital (Arias y González López Ledesma, 2018; Gagliardi, 2020; González López, 2020; López Corral, 2020; Marcos Bernasconi, 2017).

Si la escuela es un espacio de transmisión y discusión sobre los saberes y brinda la oportunidad para volver sobre ellos sin el apremio de las demandas del mercado laboral y los actores que pugnan desde dicho mercado sobre los sistemas

educativos, entonces, tal como lo entendemos, se torna relevante comenzar a indagar cómo les han enseñado los docentes a sus alumnos los saberes escolares en tiempos de educación remota. ¿Qué problemas han enfrentado y cómo los han resuelto desde las coordinadas de sus condiciones de trabajo -en muchos casos fuertemente intensificadas; atravesadas, por ejemplo, por las cargas de diseños curriculares excesivamente extensos o por orientaciones curriculares oficiales poco compatibles con los saberes efectivos de sus alumnos-? ¿Qué saberes han seleccionado los docentes de modo prioritario? ¿Cómo y por qué los han seleccionado como recorte del currículum? Más específicamente, en relación con las tecnologías digitales: ¿qué dispositivos y plataformas les han servido para afrontar su trabajo en el marco de los condicionamientos materiales de sus contextos y los de sus alumnos? ¿Por qué les han servido esos medios? ¿Cómo se vinculan los saberes en los que han sido formados los docentes, con los saberes y consumos de sus alumnos y con los saberes que se recortan como rasgos de las prácticas culturales digitales y que ofrecen nuevos desafíos conceptuales, metodológicos y epistemológicos?

Estas preguntas también se acompañan de otras, que interpelan de modo más general a las ciencias sociales y que se vinculan con los marcos conceptuales que las infraestructuras digitales brindan de sí mismas para ser abordadas. Los estudios de las alfabetizaciones digitales críticas (Pangrazio, 2016) y la tecnología educativa crítica (Selwyn et al., 2020; Williamson, Potter y Eynon, 2019) nos acercan algunas claves para abordar esta cuestión: ¿cómo podemos conceptualizar a las plataformas en un lenguaje y con metáforas que sean acordes a los objetivos de la escuela, y, por tanto, a una mirada no meramente celebratoria, funcional o puramente descriptiva? ¿Cómo hacer esto desde una mirada orientada por metas de justicia social, inclusión y respeto por la diversidad? ¿Cómo hablar de las plataformas desde una epistemología que no sea la de la eficacia y la operatividad de los datos, los algoritmos, la inteligencia artificial, sino que contemple estos objetos y sus rasgos desde un lenguaje tecnosocial capaz de revincularlos a la agenda de reivindicaciones políticas y político-educativas de nuestra especificidad latinoamericana? ¿Qué estrategias “regulatorias”, “tácticas” y “educativas” (Pangrazio y Sefton-Green, 2020) resultan válidas para volver críticamente, pero también de modo activo y de intervención, sobre las plataformas que buscan modelar nuestra sociabilidad y nuestros consumos, sin desconocer por ello las apropiaciones y agentividades de los actores escolares que se las apropian y las recrean para comunicarse, entretenerse y conocer el mundo?

En un primer golpe de ojo, este arco de inquietudes puede resultar un tanto variopinto e incluso, por la cantidad de temáticas que aborda, ambicioso. Sin embargo, tal como lo entendemos, los problemas que comprende merecen ser abordados como parte de una agenda de investigación educativa que en el mediano plazo busque respuestas y alternativas a los fenómenos que se nos ofrecen de modo tangible, a nivel local y global, en pandemia; fenómenos que muy probablemente en los años

venideros, sea cual fuere el devenir de la situación epidemiológica y la educación remota e híbrida, constituirán un horizonte de preguntas apremiante para pensar el lugar de las tecnologías digitales en y, fundamentalmente, desde la escuela y sus objetivos de justicia social e inclusión.

Notas

¹ Alejo González López es Licenciado en Letras, Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras, Especialista y Magíster en Tecnología Educativa y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, se desempeña como docente e investigador de la UNIPE y becario posdoctoral del CONICET. Brinda asesoramiento, produce materiales didácticos y se desempeña como formador en diversas universidades, portales e instituciones del Estado. Actualmente, participa de proyectos de investigación locales e internacionales dedicados al estudio de las relaciones existentes entre la cultura digital, la cultura escolar y las desigualdades; la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza de la Lengua y la Literatura y las alfabetizaciones digitales.

Referencias bibliográficas

- Antoninis, M. y Montoya, S. (2018). A Global Framework to Measure Digital Literacy. Blog UNESCO. Recuperado de <http://uis.unesco.org/en/blog/digital-literacy-skills-framework-measure>
- Arias, C. y González López, A. (2018). La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la Literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler. *El toldo de Astier*, 9(16), 67-85.
- Ball, S. y Yodell, D. (2007). *La privatización encubierta de la educación pública*. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Botto, M. y Dubin, M. (2018). La formación de maestros en la universidad: Aportes a los debates sobre las relaciones entre docencia e investigación. En Laura Mombello (Coord.), *Una mirada sobre la propia práctica: la reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIPE* (pp. 87-95). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE Editorial Universitaria.
- CADE (2017). *El derecho a la educación en Argentina ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CADE. Recuperado de <http://derechoseducacion.org.ar/2017/07/09/informe-hacia-donde-van-las-politicas-educativas-actuales/>
- Cardini, A. y D'Alessandre, V. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 113-123). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V. y Ollivier, A. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en la Argentina*. Banco Interamericano de Desarrollo - División de Educación. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educacion-en-tiempos-de-pandemia-Un-nuevo-impulso-para-la-transformacion-digital-del-sistema-educativo-en-la-Argentina.pdf>

Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. San Martín: Miño y Dávila.

Díaz Barriga, A. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa*, 2(42), 9-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041713003.pdf>

Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-22.

Dussel, I. (2017). Sobre a precariedade da escola. En Jorge Larrosa (Ed.), *Elogio da escola* (pp. 87-11). Belo Horizonte: Autêntica.

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

Dussel, I. y Caruso, M. (2000). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Ciudad de Buenos Aires: Santillana.

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, (40), 142-178.

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351-364). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.

Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo. *Convergencias. Revista de educación*, 3(5), 25-49

Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En José Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.

González López, Alejo (2019). Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 222-245.

González López, Alejo (2020). *La integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la disciplina escolar Lengua y Literatura*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Helmond, A. (2015). The platformization of the web: Making web data platform ready. *Social Media + Society*, July-December, 1-11.

Instituto Nacional de Formación Docente (2021). *El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio-ASPO y sus efectos en las prácticas educativas: los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for*

the 21st Century. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

López Corral, M. (2020). Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles. Tesis de grado. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>

Marcos Bernasconi, L. (2017). Verbos y creepypastas: una propuesta para trabajar con los vínculos entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura. *El Toldo de Astier*, 8(14), 3-13.

Ministerio de Educación de la Nación (2016). *Serie de informes temáticos /1. Aprender 2016. Acceso y uso de TIC en Estudiantes y docentes*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Evaluación Nacional de Procesos de Continuidad Pedagógica*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCT) (2018). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación digital, Programación y Robótica*. Ciudad de Buenos Aires: MECCT.

Morozov, E. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Ciudad de Buenos Aires: Katz-Capital Intelectual.

Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 37(2), 163-174.

Pangrazio, L. (2018). ¿Qué hay de nuevo en las noticias falsas? Alfabetizaciones digitales críticas en la era de las noticias falsas, la posverdad y el cebo de clics. *Páginas de Educación*, 11(1), 6-22.

Pangrazio, L. (2019). Technologically situated: the tacit rules of platform participation. *Journal of Youth Studies*, 22(10), 1308-1326.

Pangrazio, L. y Sefton-Green, J. (2020). The social utility of 'data literacy'. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 208-220.

Pangrazio, L. y Selwyn, N. (2018). "It's Not Like It's Life or Death or Whatever": Young People's Understandings of Social Media Data. *Social Media+ Society*, 4(3).

Pangrazio, L., Godhe, A. L. y González López, A. (2020). What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-Learning and Digital Media*, 17(6). Recuperado de <https://doi.org/10.1177/2042753020946291>

Rockwell, E. (1980). *Antropología y educación: problemas del concepto de cultura*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *Diversité Langues*, 5. Recuperado de <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Ciudad de Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórico,

Revista Colombiana de Educación, (12), 33-50.

Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 17(2), 159-168.

Scolari, C.(2018). *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Departament de Comunicació. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari_TL_whit_es.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Selwyn, N. (2011). *Education and Technology*. Nueva York: Continuum.

Selwyn, N., Hillman, Th., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F. y Sancho-Gil, J. (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, 45 (1), 1-6.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila: Buenos Aires/Madrid.

Srnicek, N. (2017). *Platform Capitalism*. Malden, MA: Polity Press.

UNESCO (2019), *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*, Paris, UNESCO Education Sector.

UNIPE, FFYL-UBA, CCC, AULA ABIERTA, UNDAV, UNQUI Y UNGS (2018). *El presupuesto educativo entre 2016 y 2019. Degradación del financiamiento y debilitamiento de las políticas nacionales*. Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Informered.pdf>

van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Williamson, B., Potter, J. y Eynon, R. (2019). New research problems and agendas in learning, media and technology: The editors' wishlist. *Learning, Media and Technology*, 44 (2), 87–91.

Estrategias Educativas en la Educación Superior en Argentina y en el Mundo a partir de la Crisis por la Pandemia de Covid 19

Educational Strategies in Higher Education in Argentina and the World after the Crisis Provoked by COVID-19 Pandemic

Flavia Stuart Presas¹

Alejandrina Senor²

Resumen

El presente estudio es parte de una investigación de mayor alcance que se encuentra en curso referida a la sostenibilidad de los cambios generados por la virtualización en carreras de posgrado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Una primera etapa de dicha investigación consistió en identificar las estrategias educativas implementadas en Argentina y en el mundo en el ámbito de la educación superior, que permitieron la continuidad de los programas vigentes. Este fue el objetivo del presente estudio que tuvo un alcance exploratorio. Se realizó una revisión bibliográfica y se aplicó el Methodi Ordinatio, fases 1 a 5 para la selección de la bibliografía a considerar. Como resultado del estudio no solo se identificaron las estrategias educativas implementadas en el contexto de la pandemia en el ámbito de educación superior, sino que además descubrimos inquietudes comunes en el material consultado referido a distintas partes del mundo, respecto del futuro de la educación superior.

Palabras clave: estrategias educativas; educación superior; Covid 19; futuro de la educación superior

Abstract

The present study is part of a research project with a larger scope that is yet in process and refers to the sustainability of changes caused by the virtualization in postgraduate studies in the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina. The first stage of that

research consisted of identifying the educational strategies implemented in Argentina and worldwide in higher education that permitted the continuity of the current programs. This was the objective of the present studio which had an exploratory approach. We did a bibliographic review and applied Methodi Ordinatio, phases 1 to 5, for the selection of the bibliography to be considered. As a result of the studio, we have not only identified the educational strategies implemented in the pandemic context in higher education but also discovered, from the consulted material from different parts of the world, which were common concerns about the future of higher education.

Keywords: educational strategies; Covid 19; future of higher education

Fecha de Recepción: 22/03/2022 Primera Evaluación: 26/03/2022 Segunda Evaluación: 06/04/2022 Fecha de Aceptación: 10/04/2022

Introducción

Tras la irrupción de la pandemia de Covid 19 en el mundo, los diferentes ámbitos de la sociedad civil han sido jaqueados.

El sistema educativo no fue ajeno a este suceso. Por lo que las estrategias educativas desarrolladas para dar continuidad a los programas vigentes ocuparon un lugar central en los sistemas educativos en Argentina y en el contexto internacional.

El presente artículo posee como eje de discusión dichas estrategias cuyo estudio y análisis surgió en el marco de una investigación que se encuentra en curso referida a la sostenibilidad de los cambios generados por la virtualización en las carreras de posgrado ante la Crisis de COVID 19 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Nuestro objetivo fue identificar las estrategias educativas en Argentina y en el mundo que permitieron continuar con los programas vigentes.

El alcance fue exploratorio ya que pretendió analizar las consecuencias de un acontecimiento nuevo y cuyos efectos y consecuencias se encuentran bajo estudio en diversas áreas. Para la selección de la literatura relevante a nuestro estudio se aplicó Methodi Ordinatio (Fases 1 a 5) (Negri Pagani, Kovaleski, & Resende, 2015).

Como resultado del estudio, hemos identificado las estrategias educativas implementadas tanto en Argentina como en el ámbito internacional descubriendo cuales son las inquietudes comunes, en la bibliografía consultada, respecto al futuro de la educación.

Discusión

Según datos del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020) el proceso de cambio derivado de la pandemia de COVID 19 y orientado a la continuidad de la educación, afectó a 1.570 millones de estudiantes de las universidades del mundo.

Estrategias educativas en Argentina

La Argentina no ha sido ajena al contexto internacional de tal modo que adoptó ciertas medidas educativas comunes a otros países de la región y al resto del mundo.

El Ministerio de Educación sancionó la Resolución 104/2020 (2020), a través de la cual recomendaba a las universidades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones que adecuaran las condiciones en que se desarrollaba la actividad académica. La norma contemplaba, entre otras cuestiones, la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digital de que dispusieran

y la reprogramación del calendario académico.

Dadas las circunstancias excepcionales, en Argentina las universidades contaron con libertad institucional para adecuar sus regímenes académicos de modo tal que les permitan asegurar la enseñanza y la acreditación de las carreras cursadas. Se implementó entonces, un proceso educativo autónomo en cada universidad calificado como un sistema de educación remota de emergencia.

Las universidades respondieron de distintas maneras. Por un lado, reestructurando las actividades de enseñanza a la modalidad online. Por otro, muchas universidades pusieron sus equipos de investigación e infraestructura al servicio de la comunidad para responder a diferentes demandas, prevención de nuevas infecciones, reorientación de equipos de investigación a nuevos tratamientos, rehabilitación de pacientes recuperados, y el incremento de la capacidad del sistema de salud.

Finalmente se orientaron acciones a resolver problemas sociales, de alimentación, salud y vestimenta (Mendonca, 2020).

Las universidades públicas en Argentina mostraron poder adaptarse a la nueva "realidad", mostrando compromiso y solidaridad con la comunidad. Perrota (2020) lo atribuye a las profundas raíces de la cultura que defienden el derecho, tanto individual como colectivo a la educación superior.

En un estudio realizado sobre las iniciativas tomadas desde la educación superior ante la pandemia, en 23 países de cuatro subregiones distintas, se destaca Argentina como el país en el que mayor peso tuvo la aplicación de iniciativas dirigidas a la comunidad en general (Astur, et al., 2020)

Según una investigación realizada en Argentina a partir del relevamiento en el setenta por ciento de instituciones universitarias del sistema universitario argentino, que resultó en un libro con una compilación de ensayos escritos por autoridades universitarias (Babieri & et al., 2020):

- La mayoría de los artículos muestra un consenso en que el proceso de formulación y validación de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) acordado por el Consejo de Universidades permitió dar los pasos necesarios para sostener la educación con soportes institucionales y tecnológicos acordes a las necesidades que presentaba el nuevo contexto.

- Se evidenció el compromiso social, a partir de relevar las desigualdades (que ya existían), como por ejemplo la brecha digital, déficits de conectividad, acceso a tecnología y la necesidad de capacitar al cuerpo docente y no docente.

- Se expuso un fuerte compromiso con el territorio y su gente, no solo desde lo educativo sino también desde lo social, cultural, etc.

Estrategias educativas en el contexto internacional

En China, según un artículo publicado en la revista *Postdigital Science and Education* (Zhu & Liu, 2020) el ministerio de educación lanzó una iniciativa denominada “Clases interrumpidas, aprendizaje no interrumpido” con el fin de brindar la posibilidad de aprendizaje flexible “online” a más de 270 millones de estudiantes. En febrero 2020 lanzaron una guía para la organización y gestión de la enseñanza en las instituciones de educación superior en el período de prevención y control de la epidemia. La guía requería que los gobiernos tanto nacional como locales promuevan en los colegios y universidades, junto con el resto de la sociedad la implementación de la educación “online”.

Las instituciones de educación superior en China reaccionaron muy pronto a estas medidas.

Por ejemplo, la facultad de educación en la universidad normal de Beijing desarrolló un plan de implementación de educación “online” cubriendo los siguientes aspectos: enseñanza, gestión y supervisión de clases “online” y la evaluación del aprendizaje.

Según Zhu y Liu, lo más fácil de la transición para dicha facultad de educación fue proveer de plataformas y cursos online. Los obstáculos y desafíos encontrados fueron: a) dificultad en el acceso a internet en algunas regiones, b) los estudiantes requieren la capacidad de auto disciplina, aprendizaje activo auto dirigido, c) necesidad de mayor entrenamiento profesional a docentes d) falta de calidad holística en los sistemas de enseñanza y aprendizaje. Según los autores, la pandemia reveló que la calidad no se refiere solo a alcanzar resultados de aprendizaje sino al desarrollo social y emocional de los estudiantes.

Según un informe preparado por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020), los cierres temporales de Instituciones de Educación Superior (IES) por causa de COVID-19 en los países donde han dejado de operar presencialmente, afectaron aproximadamente a unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior y a 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe; esto representa, aproximadamente, más del 98% de la población de estudiantes y profesores de educación superior de la región.

Centrándonos en dicha región, las medidas que han tomado gobiernos e instituciones de educación superior son las siguientes.

En relación con las respuestas políticas, los países se limitaron a tres cosas:

- Medidas administrativas para salvaguardar el funcionamiento del sistema,
- Recursos financieros,

La puesta a disposición de recursos para la continuidad de actividades formativas

Las respuestas institucionales se orientaron a distintos ámbitos: el sanitario, el ajuste de calendarios, la contribución desde la investigación y desarrollo para mitigar la pandemia, la garantía de la continuidad de actividades formativas a través de educación a distancia, y el apoyo en recursos bibliográficos y tecnológicos y también socioemocional a la comunidad universitaria.

Según el mismo informe, centrado en el impacto de la pandemia en la educación superior en la región de América Latina y el Caribe, en un extremo estaban las universidades, públicas o privadas, de mayor tamaño y exposición internacional que contaban ya con una notable tradición de educación virtual, generalmente forjada en el subsector de los cursos de posgrado y de extensión universitaria. En el otro extremo del continuo de las capacidades para operar a distancia, se encontraban las universidades pequeñas, de titularidad privada, que contaban con escasos recursos para hacer frente no solo al cambio de modalidad de enseñanza sino, más allá, a la propia supervivencia en un contexto que les obligaba a reorganizarse financieramente.

Entre estos dos extremos es posible encontrar una gran diversidad de situaciones que dependen, fundamentalmente, de dos variables:

- las propias capacidades institucionales en materia de educación virtual, forjadas con la experiencia previa, y
- el marco regulador.

La paradoja es que incluso en los países donde ya existía un marco regulador favorable a la educación superior virtual y donde las instituciones de educación superior habían logrado generar sus propias capacidades en este sentido y, por tanto, tenían mayor facilidad para transferirlas a los programas presenciales que solo pudieron tener continuidad en modalidad virtual, no todas las disciplinas o programas admitían con igual facilidad la transferencia tecnológica y didáctica requerida (por ejemplo, educación superior técnica y profesional que depende muchas veces de instrumentos y laboratorios).

Según el informe del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020), el plan para la salida de la crisis debería contemplar los siguientes principios:

- Asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas, en un marco de igualdad de oportunidades,
- No dejar a ningún estudiante atrás,
- Revisar marcos normativos y políticas en curso para asegurar medidas estructurales que entiendan la educación como un continuo donde la trayectoria educativa debe ser fortalecida desde la primera infancia hasta la educación superior y más allá,
- Prepararse con tiempo para reanudación de clases presenciales,

- La reanudación de clases presenciales en las instituciones de educación superior debería verse como una oportunidad para repensar, y en la medida de lo posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje,
- Gobiernos e instituciones de educación superior deberían generar mecanismos de concertación que permitan avanzar conjuntamente en la generación de mayor capacidad de resiliencia del sector de educación superior ante futuras crisis cualquiera sea su naturaleza. Es imprescindible involucrar a estudiantes, personal docente y no docente en el diseño de respuestas que las situaciones de emergencia demanden.

En Europa, según datos de la Asociación Europea de Universidades (EUA: institución que representa y apoya a más de 850 instituciones de educación superior en 47 países, y ofrece un foro de cooperación e intercambio de información sobre educación y políticas de investigación), la gran mayoría de las universidades europeas cerraron sus campus en marzo de 2020, e hizo que un 95% pivotara a la educación a distancia en toda su institución, mientras que solo un 5% lo hizo en algunas facultades (European University Association, 2020)

Dependiendo del modelo de gobierno, algunas instituciones, facultades y departamentos individuales tenían sus propios enfoques. Una encuesta de EUA del año 2013, ya había comprobado que prácticamente todas las instituciones de educación superior ofrecían algún tipo de aprendizaje virtual, no así para las disciplinas que requieren trabajo de laboratorio, experiencia práctica y colaboración externa.

En vísperas de la crisis (2019), la mayoría de estas instituciones (80%+) indicaron que tenían repositorios en línea para materiales educativos, un centro o unidad de apoyo a los docentes en aprendizaje y enseñanza mejorados para enseñanza virtual, así como capacitación en habilidades digitales, que no fueron suficientes por la disrupción de Covid-19, y tanto el personal como los alumnos no estaban familiarizados con ellos.

Otra encuesta de Irish National Digital Experience (INDEx) (2020) indicaba que el 70% de los académicos nunca habían enseñado en línea antes de la crisis, con cifras similares también para el Reino Unido.

Entonces, ante la pandemia, y refiriéndonos al ámbito de educación superior, objeto de este estudio, todas las regiones se vieron muy afectadas y tuvieron que adaptarse a las nuevas circunstancias implementando medidas de emergencia.

Metodología

El presente artículo surge en el marco de una investigación que se encuentra en curso referida a la sostenibilidad de los cambios generados por la virtualización

en las carreras de posgrado en CABA, Argentina. El estudio ha tenido un alcance exploratorio ya que pretendió analizar las consecuencias de un fenómeno nuevo y cuyos efectos y consecuencias se encuentran bajo estudio en diversas áreas, no sólo en el área de educación superior. Al inicio de la investigación, la pandemia de Covid19 se encontraba aún en desarrollo en todo el mundo con momentos de expansión y contracción según medidas adoptadas y planes de vacunación en cada país.

Este estudio ha contribuido a familiarizarnos con los efectos de la pandemia por Covid 19 en el ámbito de la educación superior, y en especial, con las estrategias implementadas por instituciones de educación superior en el mundo.

A efectos de seleccionar la literatura relevante a nuestro estudio se aplicó *Methodi Ordinatio* (Negri Pagani, Kovaleski, & Resende, 2015), Fases 1 a 5. Este método propone tres criterios para seleccionar y rankear, según relevancia, fuentes bibliográficas: factor de impacto, año de publicación y número de citas. Siendo que este estudio se refiere a un fenómeno nuevo, las Fases 6 a 9 no fueron aplicadas debido a que los criterios que propone el método para rankear fuentes bibliográficas no resultaban pertinentes en este caso. Todas las investigaciones son muy recientes, por lo cual tienen en su mayoría un mismo año de publicación y aun han sido poco citadas.

A continuación se describen las fases que se han aplicado en este estudio.

Fase 1: Establecer qué se quiere investigar;

Fase 2: Investigación exploratoria preliminar con palabras clave en bases de datos;

Fase 3: Definición y combinación de palabras clave y bases de datos.

Fase 4: Búsqueda final en las bases de datos;

Fase 5: Procedimiento de filtrado (para eliminar aquellas investigaciones que no se relacionan con el área de estudio): consiste en analizar el título, palabras clave y el resumen.

La utilización del mencionado recurso metodológico facilitó la revisión bibliográfica y el análisis de la temática y permitió identificar líneas de investigación futuras.

Conclusiones

De la lectura de varias investigaciones publicadas con relación a las estrategias adoptadas por instituciones de educación superior en el mundo, así como en nuestro país, ante la crisis de la pandemia Covid 19 surgen diversidad de respuestas en distintos países, yendo desde el extremo de hacer poco para continuar con actividades de formación, hasta aquellas que pudieron adaptarse rápidamente cancelando actividades presenciales y moviéndose hacia la enseñanza a través de medios virtuales.

Las iniciativas se orientaron fundamentalmente a,

- Tomar medidas administrativas para salvaguardar el funcionamiento del sistema,
- Obtener recursos financieros,
- Poner a disposición recursos para la continuidad de actividades formativas: ajustando calendarios, reestructurando la enseñanza a modalidad online, brindando apoyo en recursos bibliográficos y tecnológicos, así como también apoyo socioemocional a la comunidad universitaria.
- Brindar servicio a la comunidad para responder a distintas demandas, como por ejemplo desde la investigación y desarrollo para mitigar la pandemia.

En los artículos analizados tanto a nivel internacional como en nuestro país surgen inquietudes comunes respecto del futuro de la educación superior luego de la crisis generada por la pandemia, y hay tres aspectos comunes a destacar.

Cambio de paradigma

Una de las preocupaciones comunes es la necesidad de rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje, cambiar el modelo, cambiar el paradigma; pasar de una educación centrada en el docente a una centrada en el estudiante. Esta necesidad es previa a la pandemia, ésta solo la puso más en evidencia. Distintos artículos mencionan la necesidad de preparar a los estudiantes para ser más resilientes ante las crisis, desarrollar sistemas de enseñanza y aprendizaje con calidad holística, orientados a alcanzar no solo resultados de aprendizaje sino también de desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Adquieren relevancia en este sentido los modelos híbridos de aprendizaje, los cuales contemplan la combinación de la enseñanza presencial con el apoyo de plataformas digitales para el aprendizaje en línea. Como menciona Alvarado Nando Maritza (2020), este modelo brinda la oportunidad de proporcionar una educación centrada en el alumno/a con base en una formación más personalizada y en sus necesidades reales de aprendizaje. Estos modelos pedagógicos han motivado la incorporación de nuevas formas de enseñar en el mundo y las universidades han reconsiderado la utilización de internet para resolver problemas de distancia, de reconocimiento de sus programas educativos y de formación continua.

Estos modelos híbridos podrían representar una solución para la enseñanza de disciplinas o programas que dependen muchas veces de instrumentos y laboratorios, y que requieren de presencialidad.

Conectividad para la inclusión e igualdad

Por otro lado, en casi todos los países, la dificultad de acceso a internet en algunas regiones, o a la tecnología, para algunos sectores, acentuó las diferencias sociales. Esto es algo que se debe prever para implementar sistemas de educación que permitan la inclusión e igualdad de oportunidades.

Cooperación

El futuro de la educación requiere de la cooperación entre gobiernos, instituciones educativas, estudiantes, docentes y de la cooperación internacional.

Notas

¹ Mg. en Coaching y Cambio Organizacional.

²Asesora y consultora - Lic. en Ciencias Políticas -UNR. Mg. en Coaching y Cambio organizacional -USAL. Profesora en posgrado Magister en coaching y cambio organizacional -USAL y la Especialización en Liderazgo y Desarrollo personal -USAL. Investigadora USAL. Coaching sistémico. Asesora en Organismos Internacionales y en la Autoridad Aeronáutica de la República Argentina

³ artículo vinculado a la investigación en curso "Sostenibilidad de los Cambios Generados por la Virtualización en las carreras de posgrado ante la crisis de Covid 19 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Referencias Bibliográficas

Alvarado Nando, M. (2020). Una nueva forma de educar en educación superior. Desafíos para la continuidad. En M. Alvarado Nando, *La Pandemia de la Covid19 como Oportunidad para Repensar la Educación Superior en México: Políticas, prácticas y experiencias*. (pág. 180). México: Amaya ediciones.

Astur, A., Flores, E., Isasmendi, G., Jacobowicz, F., Larrea, M., Lepore, E., . . . Puppo, C. (2020). Políticas de Educación Superior en la Pandemia: Repertorios para la contingencia. *Integración y Conocimiento*, 9(2), 131-147. Obtenido de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/29556>

Babieri, A., & et al. (2020). *La Universidad entre la Crisis y la Oportunidad: Reflexiones del sistema universitario argentino ante la pademia*. Autónoma de Buenos Aires y Córdoba: Eudeba y Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

European University Association. (2020). *European Higher Education in the Covid19 Crisis*. Switzerland: International Association of Universities.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *Covid19 y Educación Superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*.

Irish National Digital Experience Survey. (2020). *Index Survey: Final Summary Report*. Obtenido de <https://hub.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2021/06/INDEX-Survey-Final-Report-15-April-2021.pdf>

Mendonca, M. (2020). National Universities in Argentina during the Pandemic Outbreak. *Transformation in Higher Education*.

Ministerio de Educación. (14 de marzo de 2020). Resolución 104/2020. Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Negri Pagani, R., Kovaleski, J. L., & Resende, L. M. (12 de September de 2015). Methodi Ordinatio: a proposed methodology to select and rank relevant scientific papers encompassing the impact factor, number of citation and year of publication. Budapest, Budapest, Hungary. doi:DOI 10.1007/s11192-015-1744-x

Perrota, D. (14 de diciembre de 2020). Universities and Covid 19 in Argentina: from community engagement to regulation. *Studies in Higher Education*.

Zhu, X., & Liu, J. (2020). Education in and after Covid 19: Immediate responses and long-term visions. *Postdigital Science and Education*, 695-699.

Lectura y juego en la educación primaria: una revisión narrativa

Reading and play in primary education: a narrative review

Victoria Arnés¹
Verónica Zabaleta²

Resumen

El presente trabajo indaga las relaciones entre juego y aprendizaje de la lectura, en el nivel primario de educación, a través de la realización de una revisión narrativa de la literatura de habla hispana. Desde un punto de vista teórico, se recuperan algunos aportes de los enfoques psicológicos cognitivos y socioculturales. A partir de la revisión realizada en bases de datos se analizan diez artículos, considerando los siguientes criterios: objetivos propuestos en los estudios, diseños metodológicos empleados y enfoques predominantes en la conceptualización de la lectura, del juego y sus relaciones. Algunas conclusiones que se pueden derivar del análisis realizado son: a) predomina un enfoque instrumental del juego concebido como recurso para la enseñanza en el contexto escolar; b) ambas actividades tienden a conceptualizarse separadamente, en algunos casos de modo poco preciso, para luego establecerse sus relaciones (análisis por elementos, no por unidades); c) predomina un enfoque cognitivo de la lectura basado en la diferenciación de procesos de bajo y alto nivel; d) en relación con el juego se destaca su papel en la enseñanza y en el aprendizaje, o se lo conceptualiza como actividad “natural” inherente al desarrollo, lo que reproduce escisiones clásicas entre estos procesos de cambio cognitivo.

Palabras clave: lectura; juego; aprendizaje; educación

Abstract

This work addresses the relations between playing and reading learning at the educational elementary level, through the narrative review of Spanish speaking literature. From a theoretical point of view, some contributions of psychological, cognitive, and sociocultural approaches are recovered. From the review of the database, ten articles are analyzed, considering the following criteria: objectives proposed in the different studies, methodological designs, and prevailing approaches in the reading and playing concepts and their relations. Some conclusions that can result from this analysis are: a) an instrumental approach of playing conceived as a resource for teaching in a scholarly context prevails; b) both activities tend to be conceptualized separately, in some cases imprecisely, to establish their relations (analysis per elements, not per units); c) a cognitive approach of reading based on the differentiation between high or low levels processes prevail; d) concerning playing, its role in teaching and learning is highlighted, or it is conceptualized as a “natural” activity, inherent to the development, which repeats classic divisions between these processes of cognitive change.

Keywords: reading; playing; learning; education

Fecha de Recepción: 30/12/2021
Primera Evaluación: 06/04/2022
Segunda Evaluación: 24/04/2022
Fecha de Aceptación: 24/04/2022

Introducción

En la actualidad, la alfabetización y el juego son concebidos como derechos humanos, estrechamente ligados a la educación. En la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989) se reconoce explícitamente su derecho al juego y a actividades recreativas propias de su edad. Asimismo, Kalman (2003) considera que “alfabetizarse significa aprender a manejar el lenguaje escrito (...) de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros” (p. 39). En este sentido la alfabetización se convierte en una vía privilegiada de inclusión en la cultura organizada alrededor de lo escrito. Brito (2015) señala además que la alfabetización no sólo constituye un derecho sino también lo que posibilita el ejercicio y defensa de otros.

El presente trabajo se centra en la indagación del papel del juego en el desarrollo de los procesos implicados en el aprendizaje de la lectura, en el nivel primario de educación, a través de la realización de una revisión narrativa de la literatura de habla hispana. La relevancia de esta propuesta puede situarse en relación con varias cuestiones. En primer lugar, si bien son numerosas las investigaciones que indagan la lectura y el juego, por separado, no sucede lo mismo con aquellas que abordan su relación. En segundo lugar, es mucho menor la presencia de indagaciones de este tipo en Iberoamérica en comparación con las publicaciones en inglés. En tercer lugar, interesan los abordajes que han enfatizado la centralidad del juego en relación con la enseñanza, en un nivel educativo en el que lo lúdico tiende a disminuir en su articulación con propuestas didácticas, si se lo compara, por ejemplo, con el nivel inicial.

Algunas consideraciones acerca del aprendizaje de la lectura

La lectura implica poder derivar de una representación gráfica del lenguaje, pronunciación y significado (Morais, 1989). En este sentido, Olson (1997) considera que “ni el reconocimiento de las palabras ni el de las intenciones por sí solos constituyen la lectura. Los significados o intenciones reconocidos tienen que ser compatibles con las pruebas gráficas” (p. 300).

El aprendizaje de la lectura desde una perspectiva cognitiva supone el dominio progresivo de dos procesos complementarios: la decodificación y el reconocimiento de palabras de forma rápida y precisa y la comprensión lectora. La progresiva automatización de los procesos de bajo nivel o inferiores -el reconocimiento de palabras y la decodificación- libera recursos atencionales que pueden destinarse a procesos superiores o de alto nivel -comprensión lectora- (Borzone *et al.*, 2004).

Un aprendizaje crucial que deben realizar los niños se vincula al descubrimiento del principio alfabético, central en un sistema de escritura como el nuestro. Este principio

establece que, con unas pocas excepciones, cada sonido de la lengua (fonema) se corresponde con una letra (grafema). La decodificación es una habilidad compleja que implica descomponer en sonidos la palabra oral. El fonema es una unidad difícil de reconocer, pero también es la unidad base para la lectura, en tanto en el sistema alfabético las letras (grafemas) representan fonemas. Alegría (2006) propone pensar en la decodificación fonológica como el motor del aprendizaje de la lectura por dos razones: en primer lugar, por la propiedad de generatividad del código fonológico. Mediante el proceso decodificador, el lector puede leer palabras que forman parte de su vocabulario oral, pero también palabras desconocidas. En segundo lugar, siguiendo lo planteado por Share y Shalev (2004) “la decodificación fonológica (la traducción grafema - fonema) funciona como un mecanismo de autoaprendizaje que permite al aprendiz adquirir las representaciones ortográficas detalladas necesarias para reconocer visualmente las palabras de manera rápida y eficiente, así como para escribirlas correctamente” (p. 770).

La habilidad para reconocer y operar con los sonidos de las palabras se denomina conciencia fonológica, y su desarrollo inicia muy tempranamente a partir de la interacción con otros sujetos alfabetizados. La conciencia de la estructura fonológica, y en particular de las unidades fonémicas, se encuentra en la base de las habilidades que tienen una relación causal con el desarrollo de los procesos de lectura. En este sentido, Alegría (2006) entiende la conciencia fonológica como la piedra angular de la lectura.

Otro elemento importante en relación con la lectura es la fluidez lectora, que remite a la capacidad de leer de manera precisa, veloz y con una entonación adecuada (Gómez-Zapata *et al.*, 2011). Una lectura fluida permite una automatización del reconocimiento de palabras, del procesamiento de oraciones y textos, considerando también la prosodia con la que se lee (Defior Citoler *et al.*, 2015).

Ahora bien, se suele afirmar que la lectura fluida es una condición necesaria pero no suficiente para comprender (Gottheil *et al.*, 2011). La comprensión lectora es definida por Snow (2002) como el proceso simultáneo de extracción y construcción de significado a partir de la participación y la interacción con el lenguaje escrito. Es un proceso de construcción de significado en el que interactúan las características del texto y del lector. Implica un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores: lingüísticos, cognitivos, emocionales y culturales (Silvestri, 2001).

Juego y educación

El abordaje del juego en relación con la educación abre un debate entre quienes enfatizan su valor instrumental para introducir al niño en aprendizajes escolares complejos y aquellos que lo conciben como actividad espontánea entramada de modo significativo en el desarrollo infantil.

Vigotsky (1979) propone dos criterios para distinguir el juego infantil de otras formas de actividad: por un lado, la creación de una situación imaginaria, en la que resulta central el proceso psicológico de la imaginación. Por otro lado, la presencia de reglas, ya sean implícitas o explícitas. Ahora bien, para Vigotsky (1979) del mismo modo que “toda situación imaginaria contiene reglas de conducta, todo tipo de juego con reglas contiene una situación imaginaria” (p. 146).

Una de las novedades que aporta Vigotsky para pensar el juego, es su propuesta de que éste crea una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en el niño. Destaca que el juego contiene todas las tendencias evolutivas de manera condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo.

Según Baquero (1996), el juego parece estar caracterizado en Vigotsky como una forma que tiene el niño de participar en la cultura. De esta manera, el juego y la cultura de la cual es parte están íntimamente relacionados. Para Baquero (1996), “el juego que interesa a efectos de ponderar el desarrollo del niño en términos de su apropiación de los instrumentos de la cultura es un juego regulado más o menos ostensiblemente por la cultura misma” (p. 132).

De acuerdo con el postulado de Vigotsky, según el cual el juego promueve la construcción de una ZDP, Baquero (1996) resalta la necesidad de situar algunos elementos comunes entre las situaciones de juego y las de aprendizaje escolar. En este sentido, el autor presenta similitudes entre situaciones de juego y situaciones escolares: a) la presencia de una situación o escenario imaginario; b) la presencia de reglas de comportamiento socialmente establecidas; c) la presencia de una definición social de la situación.

Desde esta misma perspectiva, Aizencang (2005) indica que el juego asume un carácter anticipatorio para el desarrollo de procesos psicológicos más avanzados y para una progresiva adaptación a un orden social complejo. La autora alude a dos sentidos que se desprenden del planteo teórico de Vigotsky en relación con el juego, y que tienen implicancias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En primer término, el juego se presenta como una suerte de recurso pedagógico, que se propone para orientar al niño en la adquisición de saberes y prácticas curriculares. En segundo lugar, se enfatiza al juego en tanto actividad seria y espontánea del niño. En ambos casos jugar permite “flexibilizar el grado de ‘artificialidad’ que plantea el aprendizaje escolar, involucrando a docentes y alumnos en un escenario que recupera motivos, plantea desafíos y facilita aprendizajes” (Aizencang, 2005, p. 63).

A su vez, esta autora esboza una definición del juego, entendido como un fenómeno complejo, a partir de un conjunto de rasgos: es una actividad libre, espontánea y voluntaria del sujeto, que supone la instalación de una situación ficticia o imaginaria regida por sus propias reglas que marcan una diferencia con la vida cotidiana. El juego tiene un fin en sí mismo y conlleva siempre un carácter contingente, ya que su

desarrollo y resultados se van construyendo en su propio devenir.

En esta misma línea, Sarlé (2001) también trata de delimitar cuáles serían las características definitorias del juego que permitan diseñar propuestas escolares. Para dichos fines, propone pensar en que más que ciertos rasgos definitorios, lo que permitiría distinguir los juegos de otras actividades son ciertos “parecidos de familia”, siguiendo lo expuesto por el filósofo Wittgenstein. La autora delimita cinco de estos atributos: “la estructura que asume el juego, las reglas, los modos de operar de los jugadores, las condiciones que regulan en la escuela la posibilidad de jugar, y las decisiones e intervenciones del maestro en el juego” (Sarlé, 2001. p. 52).

Aizencang (2005), presenta algunas tensiones que se expresan a la hora de incluir el juego en las situaciones escolares. Por un lado, el uso del juego como recurso para la enseñanza y aprendizaje, donde se pretende conciliar en una misma propuesta el juego, entendido como expresión de las formas espontáneas de desarrollo en el niño, y los aprendizajes escolares. Por otra parte, la utilización del juego como alternancia u oposición a los momentos de trabajo escolar. En este último uso, el juego es concebido como actividad recreativa o de descanso, carente de fines instructivos y que contrasta con las situaciones de trabajo escolar, por lo que las situaciones lúdicas y las de trabajo escolar tienden a diferenciarse más que a complementarse.

Ahora bien, dentro del amplio panorama del juego, merece una mención especial el videojuego, en tanto actividad privilegiada en la era digital y tecnológica, atractiva para el jugador (Calvo Ferrer, 2018; Torres-Toukoumidis *et al.*, 2016). En este sentido, los videojuegos permiten ampliar las formas de jugar conocidas en diferentes espacios culturales, porque no sólo posibilitan nuevas interacciones con objetos y con otros, sino que también contribuyen a generar diferentes modos de distribuir el tiempo, los roles y las acciones (Aizencang, 2018). Se considera que el videojuego se diferencia en algún punto del juego, en tanto parece exclusivamente limitado a la dependencia con la tecnología o, dicho de otra manera, sujeto al soporte en que se desarrolla (Calvo Ferrer, 2018).

Una distinción importante en el campo de los videojuegos es la que diferencia entre aquellos denominados convencionales y serios. Estos últimos son concebidos como herramientas para la educación y la formación, que se plantean como objetivo principal el aprendizaje, relegando el aspecto lúdico a un segundo plano (Calvo Ferrer, 2018). De esta manera, el concepto de serio contraviene la propia esencia de los videojuegos convencionales, es decir, centrarse en el ejercicio lúdico y la diversión del jugador.

Metodología

Este trabajo se centra en el estudio de las relaciones entre juego y lectura en la educación primaria. Para realizar esta indagación propone una revisión narrativa de la literatura que permita caracterizar las investigaciones que se han realizado en relación con este tópico en países de habla hispana. Algunos de los interrogantes que orientaron la revisión fueron los siguientes: ¿Cómo se aborda la relación entre juego y lectura en investigaciones empíricas?, ¿Cómo se delimitan conceptualmente ambos constructos?, ¿Cómo se los operacionaliza?, ¿A qué resultados se arriba cuando se estudia dicha relación?

Montero y León (2007) sitúan las revisiones de ideas sin utilizar estadísticos en el marco de los estudios teóricos clásicos. Los estudios teóricos son aquellos que no aportan datos empíricos novedosos generados por los investigadores ni nuevos análisis de datos ya recogidos o publicados.

Para el abordaje de la mencionada temática se seleccionaron artículos publicados, en los últimos diez años, en revistas científicas con referato, que indagaban, a través de estudios empíricos, la relación entre juego y lectura en la educación primaria.

Las búsquedas se realizaron en las siguientes bases de datos: Google académico, Dialnet plus y Scielo. Se utilizaron como descriptores principales los siguientes términos: juego AND lectura, comprensión, fluidez, inferencia y vocabulario.

El objetivo de las revisiones narrativas es “identificar, analizar, valorar e interpretar el cuerpo de conocimientos sobre un tema específico” (Guirao-Goris, 2015, p. 6). Si bien la revisión narrativa es más susceptible a imprecisiones o sesgos, posibilita igualmente una aproximación a investigaciones sobre una temática particular (Lozano, 2005; Urrutia & Bonfill, 2010), y en ese sentido resultan una parte esencial para cualquier disciplina.

A partir de la revisión realizada se recuperaron 10 artículos académicos, los que se analizaron y sistematizaron considerando los siguientes criterios: objetivos propuestos en los estudios y diseños metodológicos empleados; enfoque predominante en la conceptualización de la lectura; y modo de conceptualizar al juego.

Resultados

Si bien todos los artículos se basan en estudios que proponen alguna relación entre el juego y los procesos lectores, es interesante analizar similitudes y diferencias respecto de los criterios mencionados. En la Tabla 1, se identifican y caracterizan los artículos que se tomarán en consideración en la presente revisión.

Tabla1. Caracterización de los estudios

Tipo de estudio	Enfoque teórico sobre la lectura	Procesos lectores analizados	Conceptualización del juego
Adrianzen, S. (2017). Validación de juegos educativos adaptados al diseño curricular nacional, para niveles de inicial y primaria, de zonas urbanas y rurales de Lima, Arequipa e Iquitos.			
Estudio cuasiexperimental con grupo experimental y control, pre y postprueba.	Cognitivo y psicolingüístico.	Comprensión lectora.	Juego como actividad natural del niño y como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Cadavid Ruiz, N., Quizajo Martínez, M. C., Tenorio, M. y Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora.			
Estudio cuasiexperimental con grupo experimental y control, pre y postprueba.	Cognitivo y psicolingüístico.	Conciencia fonológica; Comprensión lectora.	Juego como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Castro-Crespo, G.C., Garcia-Herrera, F. G., Castro-Salazar, A.Z., y Erazo-Álvarez, J.C. (2020). Juego de roles: una metodología innovadora para la comprensión lectora.			
Estudio cuasiexperimental con grupo experimental y de control, pre y postprueba.	Cognitivo y psicolingüístico.	Comprensión lectora; fluidez; inferencias.	Juego como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Jiménez Calvillo, L., y Rodríguez Mosquera, M. J. (2017). El entrenamiento de la conciencia fonológica.			

Estudio de caso.	Cognitivo y psicolingüístico.	Conciencia fonológica: léxica, silábica y fonémica.	Juego como actividad natural del niño y como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Jiménez Porta, A.M., y Díez-Martínez, E. (2018). Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial.			
Estudio cualitativo.	Cognitivo y psicolingüístico.	Procesos perceptuales; conciencia fonológica; conocimiento alfabético; fluidez lectora; vocabulario; comprensión lectora.	Juego como estructura o formato.
Jiménez-Porta, A. M., y Díez-Martínez, E. (2018). Impacto de videojuegos en la fluidez lectora en niños con y sin dislexia. El caso de Minecraft.			
Estudio de caso.	Cognitivo y psicolingüístico.	Fluidez lectora.	Juego como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje y como estructura.
Molina Moreno, M.M., y Santiago Ibáñez, A. (2016). Animar a la lectura de textos multimodales a través del juego: cuaderno didáctico de Hervé Tullet.			
Estudio cualitativo.	Social.	Motivación y animación a la lectura.	Juego como actividad natural del niño y como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Reyes Leon, T., y Arrieta de Meza, B. (2014) Influencia de las actividades lúdicas grupales en la calidad de la lectura y en las relaciones personales de los alumnos de educación primaria.			
Estudio cuasiexperimental con grupo experimental y de control, pre y postprueba.	Cognitivo y psicolingüístico.	Conciencia fonológica. Niveles de lectura: alfabético, silábico-alfabético, silábico, pre-silábico.	Juego como actividad natural del niño y como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Rosas, R., Escobar, P., Ramírez, M.P., Meneses, M., y Guajardo, M. (2017). Impacto de una intervención basada en ordenador en niño chilenos con riesgo de manifestar dificultades lectoras.			
Estudio cuasiexperimental con grupo experimental y de control, pre y postprueba.	Cognitivo y psicolingüístico.	Decodificación, conciencia fonológica, velocidad de denominación (RAN).	Juego como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje y como estructura o formato.
Vargas, J. F. (2014). Juego de mesa “El escarabajo dorado”.			
Estudio cualitativo	Social	Capacidades lectoras en tres niveles: literal, intertextual y contextual-crítico.	Juego como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Juego y lectura: tipos de estudios y objetivos que se proponen

En este apartado se abordan los estudios desde una perspectiva metodológica, enfatizando los objetivos propuestos en los artículos.

El juego como recurso didáctico para el aprendizaje de la lectura en el aula

En los artículos que se proponen este tipo de objetivo, el juego se considera como un recurso que permite hacer frente a las dificultades que conlleva el aprendizaje de la lectura en situaciones escolares. En este sentido, parece ser un medio para abordarlas, destacándose su carácter funcional (Aizencang, 2005). De esta manera, subyace a estos estudios una intención de valerse de algunos de los atributos de lo lúdico para sortear e intervenir sobre las tensiones y dificultades que en los alumnos surgen en las situaciones escolares tradicionales.

En esta línea, el artículo de Molina Moreno y Santiago Ibáñez (2016) plantean

una experiencia innovadora en el aula que se propone favorecer la motivación y animación a la lectura, a partir de la utilización de un libro-álbum multimodal del autor Hervé Tullet. Se utiliza lo lúdico en relación con una serie de actividades que incluyen diferentes estímulos para su realización: imágenes, sonidos, gestos, videos, entre otros. Este estudio se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo, ya que el objetivo es explorar y profundizar respecto de aquello que se pretende estudiar (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010). Se centra fundamentalmente en el relato de una experiencia educativa, realizando un análisis FODA. De esta manera, se evalúan sus fortalezas y debilidades, identificando posibles cambios a implementar y reflexionando sobre sus repercusiones.

El estudio realizado por Vargas (2014) propone una experiencia educativa novedosa utilizando un juego de mesa basado en el cuento “El Escarabajo Dorado” de Edgar Allan Poe. El juego cuenta con un soporte digital en forma de blog. A partir de este juego, se espera promover el desarrollo de la competencia lectora en alumnos de entre 10 y 17 años. El maestro es una especie de coordinador, que al inicio tiene bastante protagonismo, pero progresivamente debe transformarse en un observador más, ya que se busca que exista una regulación entre los participantes en el escenario del juego. Este estudio también se enmarca en un diseño cualitativo, aunque empleando una modalidad diferente de valoración de la experiencia, ya que se realiza un balance a partir de la observación y la reflexión conjunta entre alumnos y docente.

Por último, cabe mencionar el artículo de Adrianzen (2017), en el que se pretende validar juegos educativos adaptados al diseño curricular escolar de nivel inicial, primer y segundo grado de educación primaria. Para tal objetivo, se emplea un diseño cuasiexperimental con grupo control no aleatorizado (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010) en tres etapas: medición inicial de la comprensión lectora en ambos grupos, programa experimental y medición final de la comprensión lectora para los grupos experimental y control.

El juego como modalidad de intervención frente a las dificultades lectoras

Este conjunto de artículos presenta investigaciones en las que se diseña una intervención basada en el juego para mejorar diferentes procesos lectores en niños con o sin dificultades específicas diagnosticadas (dislexia).

Cadavid Ruiz *et al.* (2014) realizan un análisis de una intervención basada en la adaptación de un programa lúdico, en niños de 7 a 9 años con dificultades lectoras. Castro-Crespo *et al.* (2020) presentan un estudio que analiza una propuesta basada en el juego de roles para mejorar la comprensión lectora de alumnos de entre 10 y 11 años. También cabe mencionar el estudio de las autoras Reyes León y Arrieta de Meza (2014), quienes evalúan una propuesta que incluye actividades lúdicas grupales en computadora, en alumnos de 4° grado de educación primaria. Por

último, la investigación de Rosas *et al.* (2017) se propone evaluar el impacto de una intervención sistemática, en niños de primer grado de primaria.

En los mencionados artículos, se presentan estudios que utilizan un diseño cuasiexperimental y que incluyen evaluaciones antes y después de las intervenciones.

El estudio de Jiménez-Porta y Diez-Martínez (2018b) incluye en su intervención tanto niños con dislexia como sin dislexia. Utilizan el videojuego *Minecraft* para realizar diez sesiones de trabajo con niños de entre 6 y 8 años, que permitan mejorar la fluidez lectora. El diseño metodológico adoptado es el estudio de caso, que permite el estudio de las relaciones entre muchas propiedades y los vínculos de ciertas variables, en uno o pocos casos (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010). En este estudio en particular, el diseño incorporó un pre-test, luego una fase de aprendizaje en la que se realizó la intervención, y por último un post-test.

Por último, el artículo de Jiménez Calvillo y Rodríguez Mosquera (2017) también presenta un estudio de caso, pero sobre un único niño de 7 años diagnosticado con dislexia. El estudio consta de una propuesta de intervención basada en diferentes juegos, a lo largo de 6 sesiones. Las autoras realizaron una evaluación inicial, una evaluación de proceso y una evaluación final para comparar el rendimiento del niño en relación con tareas que implican la conciencia fonológica. Para llevar a cabo la evaluación del estudio se empleó el recurso de la rúbrica, que permite compartir los criterios de realización de tareas y de evaluación entre el alumno y el docente.

Los videojuegos como herramienta para la promoción de los procesos lectores

En esta categoría se incluye el trabajo realizado por Jiménez-Porta y Diez-Martínez (2018a) quienes analizan los procesos lectores implicados en veinte videojuegos. No examina la eficacia de una intervención, sino que presenta un análisis exhaustivo de las características de los videojuegos, de la interacción con sus entornos virtuales y los procesos de lectura que se promueven. Propone una categorización de los videojuegos de acuerdo con los procesos lectores que cada uno favorece. En este sentido, en la clasificación aluden a la información proporcionada por los desarrolladores, a los requerimientos para el acceso a dichos videojuegos, a los estímulos y la retroalimentación que permite la interacción con los mismos, ya sea en relación con las instrucciones, el registro de logros del jugador o los estímulos que se presentan. A su vez, tienen en cuenta las actividades de lectura favorecidas en los videojuegos: lectura de sílabas, lectura de palabras, lectura de frases, lectura de oraciones, etc.

Conceptualización de la lectura

Si bien todos los artículos otorgan a la lectura un lugar de suma importancia, se observan diferencias en el modo en que se la conceptualiza y en los procesos

lectores que se enfatizan en cada uno. En este sentido, se podría establecer una distinción entre dos enfoques presentes en la fundamentación teórica de los estudios: un enfoque social y un enfoque cognitivo-psicolingüístico, los que no resultan necesariamente incompatibles entre sí.

La lectura desde una perspectiva social

Desde un enfoque social, puede decirse que se enfatiza especialmente la lectura en tanto herramienta simbólica que permite la construcción de significados compartidos, la comunicación y la participación en la cultura. En este sentido, la lectura siempre se da en el marco de un contexto social específico, y no es simplemente un conjunto de destrezas; por lo que se enfatiza su dimensión funcional.

Molina Moreno y Santiago Ibáñez (2016) proponen una experiencia basada en la multimodalidad del aprendizaje, destacando la importancia de la motivación social de la lectura y las interacciones. Asimismo, consideran importante promover en los alumnos, a partir de la vivencia, un espíritu crítico para aproximarse al punto de vista del autor, más allá de sus propias perspectivas. Destacan que es necesaria la participación durante la lectura, ya que pueden tratarse contenidos que remiten a temáticas sociales, como por ejemplo la educación para la paz, los valores éticos o la diversidad cultural. Todo este desarrollo de la experiencia se ve acompañado por un docente que ejerce su rol contemplando la diversidad del alumnado y adaptando sus prácticas a sus características personales, necesidades e intereses.

Por su parte, Vargas (2014) propone un juego de mesa para trabajar de manera lúdica sobre el contenido de un libro específico y sobre la capacidad lectora de los alumnos. El autor parte de considerar la lectura con énfasis en lo social, resaltando el valor de la experiencia lectora. En este marco, retoma los planteos de Pierre Bourdieu, reivindicando el lugar de la lectura en tanto habilitante de la actividad de creación, ya que la misma permite que haya una producción de sentidos novedosos y no únicamente reproducción. A su vez, enfatiza la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en la actualidad, y en esa línea propone pensar en el lector como un internauta que interactúa con diferentes modalidades tecnológicas. El autor reconoce tres niveles que componen la capacidad lectora: literal, intertextual y contextual-crítico. El primero hace referencia a aquello que está escrito, el texto presentado en el juego. El segundo considera todos aquellos elementos múltiples que complementan lo que se leerá: ilustraciones, sonidos, entre otros. Por último, el nivel contextual-crítico refiere a la posibilidad de los lectores de realizar un abordaje reflexivo de lo que se lee, las intenciones del autor y la utilización social que posee el material. La finalidad última de la propuesta es propiciar la actitud crítica del alumno/a para que “relea” el contexto histórico donde está inserto.

La lectura desde un enfoque cognitivo y psicolingüístico

Este enfoque ya ha sido desarrollado con algún detalle previamente, y es el que tiende a predominar en los artículos seleccionados. Pueden situarse, por un lado, aquellos estudios que se centran en los procesos ligados a la decodificación, incluyendo la conciencia fonológica y/o la fluidez lectora. Por otro lado, otro conjunto de investigaciones enfatiza los procesos implicados en la comprensión lectora. Por último, cabe señalar que hay estudios que incorporan el análisis tanto procesos de bajo como de alto nivel.

El artículo de Jiménez Calvillo y Rodríguez Mosquera (2017) se enfoca en el entrenamiento, a partir de actividades lúdicas, de la conciencia fonológica en un niño de siete años con dislexia, considerando varios subprocesos: conciencia léxica, silábica, intrasilábica y fonémica. Se considera que el desarrollo de la conciencia fonológica es un factor que “favorece la adquisición del principio alfabético con que opera el aprendizaje lector para paliar sus dificultades en el aprendizaje de la lectura y así prevenir el fracaso escolar” (Jiménez Calvillo & Rodríguez Mosquera, 2017, p. 5).

Otro artículo centrado en la conciencia fonológica es el de Rosas *et al.* (2017), en el que se presenta una intervención explícita, sostenida y directa mediante un videojuego que permite mejorar las habilidades fonológicas y el conocimiento de las letras, y se evalúa su impacto. Estos autores atienden a tareas específicas de velocidad de denominación (RAN), que se focalizan en la velocidad para recuperar las etiquetas fonológicas desde la memoria a largo plazo. Destacan la relevancia de esta dimensión para el aprendizaje de la lectura de palabras.

Un tercer artículo que considera la conciencia fonológica es el de Reyes León y Arrieta de Meza (2014). Si bien no se delimita de manera clara la perspectiva teórica, estas autoras hacen referencia a las dificultades en relación con la lectura, destacando que un gran porcentaje de niños no leen de manera fluida palabras y oraciones. A su vez, una gran cantidad de niños presentan dificultades relacionadas con omisiones, inversiones, sustituciones y confusiones de letras, sílabas y palabras. Realizan una distinción de diferentes niveles de lectura, que toman en consideración para la evaluación de su intervención: pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, siendo este último un indicador de que el alumno ha alcanzado una adecuada conciencia fonémica, ya que es capaz de reconocer, identificar y manipular los sonidos que conforman las palabras.

Por su parte, Jiménez-Porta y Martínez-Diez (2018b) evalúan e intervienen sobre la fluidez lectora, tanto en niños con y sin diagnóstico de dislexia. Los sujetos con esta condición presentan dificultades para hacer automáticos los procesos lectores, y por ende el reconocimiento de palabras es más lento, pudiendo generar dificultades o repercusiones en otras áreas de aprendizaje. Las dificultades tienden a aumentar a medida que avanza el tiempo, por lo que es importante una identificación e intervención tempranas.

Adrianzen (2017) presenta el diseño, desarrollo y elaboración de trece juegos educativos para mejorar la comprensión lectora, implementados en el aula. Si bien no profundiza en aspectos teóricos relacionados con el mencionado constructo, la autora sostiene que las dificultades en su aprendizaje son una gran problemática en la educación primaria. Es por ello por lo que propone una intervención que utiliza el juego como estrategia, en la que es fundamental el rol docente como favorecedor del desarrollo de habilidades de comprensión.

Como se mencionó previamente, algunos de los artículos seleccionados consideran en sus desarrollos tanto procesos ligados a la decodificación como a la comprensión. Tal es el caso de Cadavid Ruiz *et al.* (2017), quienes tienen en cuenta tanto la conciencia fonológica como la comprensión lectora a la hora de realizar un programa de intervención lúdica, que requería que los niños tuvieran un mínimo de dos años de experiencia en el aprendizaje de la lectura. En este sentido, se emplearon pruebas que contemplaron la conciencia fonológica, la precisión y velocidad lectoras (fluidez) y la comprensión. A su vez, se evaluó la capacidad cognitiva general de los niños. Las tareas incluidas en el programa de intervención suponían la lectura de palabras, oraciones y párrafos. En este estudio la experiencia se basó en el aprendizaje implícito por parte de los niños, en contraposición a abordajes propuestos en otros artículos, que requieren la explicitación de ciertos principios y reglas alfabéticas (Rosas *et al.*, 2017).

Por su parte, Castro-Crespo *et al.* (2020) proponen una intervención en diferentes componentes de la lectura como la fluidez y la comprensión. Para la evaluación de la eficacia de la intervención, se utilizó como instrumento una ficha de observación que registraba diferentes dimensiones: fluidez oral, comprensión de actividades a realizar, uso del diccionario, comprensión y respuesta a diferentes preguntas, puntuadas a partir de una escala valorativa. Estos autores destacan la importancia de introducir en el proceso de aprendizaje metodologías que promuevan la comprensión lectora y generen hábitos lectores.

Por último, el estudio de Jiménez Porta y Díez-Martínez (2018a) está basado en el análisis de diferentes videojuegos considerando los procesos lectores implicados. Proponen la siguiente categorización: a) “principios del alfabeto”: refiere a aquellos juegos que permiten la enseñanza del reconocimiento de letras, la correspondencia letra-nombre y letra sonido; b) “conciencia fonológica y fonética”: alude a actividades que implican escuchar sonidos en las palabras, división de sílabas, ortografía y partir o segmentar palabras; c) “estructura del lenguaje”: agrupa aquellas tareas que implican el uso de palabras, vocabulario, así como la utilización de palabras y sinónimos; d) “conductas de lectura”: abarca la direccionalidad y orientación de la lectura, e implica cómo los videojuegos presentan a sus lectores el contenido que debe ser leído. El artículo destaca el potencial que tiene el uso de videojuegos para el aprendizaje de la lectura en contextos educativos y clínicos, y para otra gran cantidad de aprendizajes

transversales digitales.

Conceptualización del juego

El concepto de juego resulta polisémico, ya que implica la yuxtaposición o entramado de diferentes formas de concebirlo que no son necesariamente excluyentes. Pueden distinguirse tres formas principales: como actividad natural del niño e inherente a la niñez; como mediador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y como estructura lúdica.

El juego como una actividad natural del niño e inherente a la niñez

En esta concepción se enfatiza al juego en tanto actividad seria y espontánea del niño, potenciadora e inherente a su desarrollo integral. El juego es reconocido y promovido en tanto tendencia propia del niño, vinculada a sus intereses y necesidades. En este sentido, permite contemplar aspectos relativos a su desarrollo y aproximarse a sus motivaciones e inclinaciones (Aizencang, 2018). Esta forma de concebir lo lúdico en los estudios se inspira en una visión del juego como espacio privilegiado de desarrollo, que promueve la construcción de diferentes habilidades.

Adrianzen (2017), menciona que “en diversos trabajos se ha puesto de relieve que el juego le permite al niño desarrollar su pensamiento, satisfacer necesidades, explorar y descubrir, elaborar experiencias, expresar y controlar emociones, ampliar los horizontes de sí mismo y aprender a cooperar” (p. 107).

Por su parte, Jiménez Calvillo y Rodríguez Mosquera (2017), reconocen que el juego es una actividad que surge de manera natural en los niños y niñas y configura una manera particular de vincularse con el entorno. El juego posibilita la estimulación y generación de interés en los alumnos, y no es simplemente una actividad de diversión para éstos, sino que es también un “dinamizador de su desarrollo” (p. 5).

Molina Moreno y Santiago Ibáñez (2016) también reconocen que el juego es esencial en la etapa infantil y sostienen que la importancia del juego radica en que permite “motivarse” para aprender y para descubrir el mundo. En este sentido, aluden al juego como un promotor de la cooperación entre niños, que posibilita respetar reglas y que propicia los espacios de creatividad.

En esta misma línea, Reyes León y Arrieta de Meza (2014) enfatizan que el juego es una actividad que desarrolla integralmente la personalidad del individuo y en particular, su capacidad creadora. Asimismo, sostienen que “el valor del juego va aún más allá, pues por su intermedio se estimula y refuerza el pensamiento simbólico y (...) la habilidad del niño/a para resolver problemas” (p. 391). Por último, destacan que el juego permite mejorar las relaciones interpersonales entre los alumnos, favoreciendo un espacio de intercambio más adecuado.

Según Aizencang (2005), considerar el juego un contexto de desarrollo implica

reconocer que, en tanto actividad compartida, “facilita el despliegue de formatos discursivos, de interpretaciones diversas de la realidad y de negociaciones de intenciones y significados” (p.100). Al mismo tiempo, el juego posibilita la combinación de estrategias para dar respuesta a la situación que se presenta.

El juego como mediador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Esta manera de conceptualizar el juego adquiere una particular relevancia en el ámbito educativo y es la que tiende a predominar en los artículos seleccionados. Desde este enfoque, el juego constituye un recurso utilizado por el docente para promover los procesos de aprendizaje escolares de los alumnos. Las situaciones de juego se adaptan a las características propias de los niños, constituyendo situaciones “como si”, que posibilitan el aprendizaje y promueven la construcción de habilidades cognitivas, afectivas y sociales.

Desde la perspectiva del docente, el juego se configura como un recurso, estrategia o herramienta que facilita la enseñanza (Aizencang, 2005). Se configura como un espacio libre de riesgos y como un escenario flexible que posibilita exploraciones diversas, la apropiación de herramientas y la resolución de problemas (Aizencang, 2018). De este modo, la actividad lúdica es elegida de manera preferencial frente a otros materiales y herramientas pedagógicas en tanto reúne diferentes cualidades que, se cree, garantizan una mejor enseñanza por parte del docente y un mejor aprendizaje por parte de los alumnos.

En este marco, Vargas (2014) considera que los juegos de mesa permiten ampliar las dimensiones que intervienen en el contexto escolar, ya que insertan a los sujetos en una dinámica donde se pone a prueba la creatividad y la imaginación, empleando las habilidades y estrategias de las que disponen. En este sentido, propone que la utilización del juego de mesa potencie la autonomía de los jugadores, permitiendo el desarrollo de la capacidad crítica en relación con la lectura.

En el artículo de Adrianzen (2017), se destaca la idoneidad de los juegos educativos para propiciar el desarrollo de las habilidades básicas para el aprendizaje de la lectoescritura y, a su vez, las condiciones que posibilitan en términos de situaciones vivenciales directas para los alumnos.

Cadavid Ruiz et al. (2014) expanden un poco más el horizonte pedagógico del juego, ya que en su investigación lo incorporan como actividad mediadora del aprendizaje implícito: “Los juegos se diseñan para que los niños descubran por sí mismos las relaciones sistemáticas que configuran el lenguaje escrito, a partir de su uso repetido en situaciones significativas” (p. 28). En este sentido, los niños aprenden de manera incidental las reglas de decodificación.

Jiménez Calvillo y Rodríguez Mosquera (2017) basan su estudio en el juego en tanto herramienta pedagógica e instrumento privilegiado para el aprendizaje de la

lectura y enfatizan principalmente los beneficios del juego en tanto motivador para el aprendizaje.

Por su parte, Castro-Crespo *et al.* (2020) utilizan el juego de roles como una metodología que propicia el aprendizaje de la comprensión lectora y permite abordar significativamente las relaciones entre los alumnos. Destacan que el juego de roles permite una conexión entre alumnos y docente que propicia un aprendizaje significativo, ya que favorece la motivación de los lectores y el intercambio respecto de la lectura realizada. En una línea similar, Reyes León y Arrieta de Meza (2014), proponen actividades lúdicas computarizadas (juegos didácticos) como estrategia educativa para mejorar la calidad de la lectura y las relaciones personales entre los alumnos.

Jiménez-Porta y Díez-Martínez (2018b) proponen el uso del videojuego Minecraft para realizar una intervención sobre la fluidez lectora, ya que el mismo presenta una diversidad de recursos que posibilitan una experiencia multi-sensorial que promueve el interés y aprendizaje activo de la lectura por parte del niño. La utilización de este recurso lúdico resultó significativa en tanto motivó la lectura rápida por parte de los niños, tanto de palabras como de frases. Las autoras destacan el valor estratégico de esta intervención mediante el videojuego, en tanto permitió no sólo abordar la dimensión de la fluidez lectora, sino también aspectos vinculados con el vocabulario y con otras destrezas digitales.

Otro estudio basado en la intervención mediante un videojuego es el de Rosas *et al.* (2017), quienes implementaron una intervención a partir del juego de ordenador *GraphoGame*. Este juego permite, a través de distintos mundos y escenarios fantásticos, aproximarse a la percepción de diferencias entre los fonemas y sus respectivas representaciones gráficas. En contraposición al estudio que remarcaba el costado implícito de la utilización del juego (Cadavid Ruiz *et al.*, 2014), en esta propuesta se enfatiza que el juego permite una intervención explícita, sostenida y directa.

Finalmente, en el artículo de Molina Moreno y Santiago Ibáñez (2016), se presenta una concepción del juego que profundiza la dimensión de la promoción del aprendizaje, a partir de utilizar la experiencia lúdica multimodal para la motivación a la lectura. Estas autoras remarcan la importancia del juego en tanto permite la *gamification* (ludificación), que implica utilizar elementos y técnicas de diseño de juego en contextos no lúdicos con la finalidad de potenciar la capacidad de aprendizaje.

Juego como estructura o formato

Concebir el juego como una estructura o formato implica considerar su diseño y configuración. Según Sarlé (2001), la forma que asume el juego en tanto actividad propuesta por los docentes se constituye en uno de los aspectos característicos que adquiere lo lúdico en el escenario escolar. En este sentido, en tanto formato, el juego

puede ser concebido como si fuera una “estructura profunda” y un conjunto de reglas de realización (estructura superficial). Aizencang (2005) también se inscribe en esta línea, ya que plantea que el juego puede ser definido como una estructura que se rige por un conjunto de reglas (game), que existe y subsiste con independencia de los jugadores que de ella participan.

En esta línea, el artículo de Jiménez Porta y Diez-Martínez (2018a) realiza un estudio sobre diferentes videojuegos y sus implicaciones en procesos cognitivos de lectura inicial, analizando tanto estructuras serias como convencionales. Proponen que la utilización de videojuegos constituye un poderoso motor de cambio para rediseñar e innovar métodos, condiciones y materiales didácticos. Dan importancia en su estudio a las habilidades cognitivas de lectura implicadas durante la actividad realizada en los videojuegos y a sus características de acceso. Asimismo, establecen qué características requieren las estructuras o formatos de los videojuegos para su empleo: es decir, si pueden ser utilizadas por cualquier usuario o si es necesario el apoyo de un usuario alfabetizado.

En otro estudio, estas autoras analizan una intervención a partir de la adaptación de Minecraft (2018b). En su artículo, proponen la utilización de este videojuego convencional debido a una gran cantidad de ventajas manifiestas en su formato: posibilidad de reiterar la lectura, motivación constante por leer los contenidos de la pantalla, características del mundo virtual del juego, etc. La utilización de esta propuesta requirió de la intervención de un adulto como mediador, y posibilitó el abordaje de tareas relacionadas con la fluidez lectora, tanto en niños con dislexia como sin dislexia, mostrando resultados favorables en ambos casos.

Por último, es pertinente mencionar la investigación que realizan Rosas *et al.* (2017), al analizar una intervención mediante el videojuego serio GraphoGame. Este último es un software sustentado en un modelo fónico para el aprendizaje de la lectura. Su estructura gira en torno a distintos mundos y escenarios fantásticos, en los cuales los niños tienen la oportunidad de interactuar y percibir las diferencias entre los fonemas y las representaciones gráficas. Este videojuego se compone de diferentes niveles que progresivamente aumentan su complejidad, y los estímulos presentados se repiten de manera consistente, por lo que los niños tienen la posibilidad de consolidar los progresos que van realizando. Este software puede adaptarse al nivel del aprendizaje del niño, lo que permite un nivel óptimo entre lo que resulta fácil al niño y lo que puede aprender, manteniendo la motivación a lo largo del juego.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue analizar las relaciones entre lectura y juego en la educación primaria, a través de una revisión narrativa de la literatura de habla

hispana. Se consideraron principalmente estudios publicados en los últimos diez años y realizados con diversas metodologías, tanto cualitativas como cuantitativas.

En los artículos analizados el juego aparece principalmente considerado como un recurso o estrategia que posibilita abordar los desafíos que plantean para los estudiantes los aprendizajes escolares, en el contexto del aula. En este sentido se lo puede considerar un mediador privilegiado de la enseñanza, dirigida a todos, que favorece el aprendizaje de la lectura en tanto flexibiliza su artificialidad. Cuando el juego es utilizado de esta manera algunos rasgos que lo distinguen pasan a un segundo plano o son relegados. Incluido en el contexto escolar, cede algunos de sus rasgos esenciales (actividad libre con un fin en sí mismo), para adquirir un nuevo estatus como herramienta o medio para las intervenciones pedagógicas (Sarlé, 2001). Ahora bien, la concepción instrumental del juego presente en varios artículos supone la consideración de diversos tipos de juego para promover distintos aprendizajes. En este sentido, el juego educativo o didáctico, se diferencia de los juegos en los que los niños participan en otros contextos. No está asociado a la promoción del desarrollo cognitivo y social del sujeto, tampoco al mero descanso y diversión, sino a fundamentos pedagógicos para la innovación del aprendizaje escolar (Sarlé *et al.*, 2010). En otros estudios se destaca el valor del juego para el abordaje de las dificultades lectoras, derivadas o no de una dislexia.

El primer grupo de estudios, de carácter más proactivo, se centra en la promoción de la comprensión y, también en la motivación e interés por la lectura, pero no contemplan procesos de nivel inferior. Al respecto, cabe recordar la importancia de los procesos de decodificación y reconocimiento de palabras, en tanto necesarios, aunque no suficientes, para el desarrollo de los procesos de orden superior. En contraposición, el segundo grupo de artículos, de carácter más reactivo, considera tanto procesos de bajo como de alto nivel. Esto puede deberse a dos motivos principales: primero, la importancia atribuida en el tratamiento de las dificultades a la automatización de los procesos de decodificación y reconocimiento de palabras, y segundo, al diseño de intervenciones basadas en el diagnóstico preciso de las habilidades a entrenar, lo que redundaría en el abordaje de unos procesos u otros, y en algunos casos de ambos.

Un tercer grupo de estudios se centra en el análisis de los procesos lectores que pueden promoverse a través del uso de videojuegos, los que podrían incluirse tanto en el aula como en intervenciones más focalizadas para el tratamiento de las dificultades.

En relación con la conceptualización de la lectura, cabe destacar que el enfoque teórico predominante es el cognitivo y psicolingüístico; perspectiva que forma parte del marco teórico adoptado en el presente trabajo. En las últimas décadas, las investigaciones desde este enfoque han proliferado, tanto en relación con los

procesos implicados en la lectura, como así también con propuestas y programas de intervención frente a las dificultades en el aprendizaje lector. Los procesos implicados en la lectura que se abordan predominantemente en los estudios son la conciencia fonológica, la fluidez lectora y la comprensión de textos.

Por otra parte, en menor medida se presentaron estudios desde enfoques sociales, ligados estrechamente con el valor social de la lectura y la participación. Estos estudios enfatizan prevalentemente los aspectos motivacionales del aprendizaje, como así también aquellos elementos que tienen que ver con el interés del lector, la actitud crítica y la capacidad reflexiva.

Ahora bien, cabe destacar que en algunos estudios se observa una escasa fundamentación teórica de los constructos utilizados. Además, si bien se aborda la relación entre lectura y juego, se los tiende a conceptualizar separadamente para luego abordar de modo genérico su relación. No se delimitan unidades de análisis que vayan más allá del tratamiento de los elementos. Tal como señala Vigotsky (1995) “La psicología, que pretende un estudio de los sistemas globales complejos, debe sustituir el método de análisis de elementos por el método de análisis de unidades” (p. 52).

Particularmente en relación con la categoría de juego, se presentan desarrollos escuetos y condensados, dando por supuesto qué es el juego, cómo se define y para qué se utiliza. Diversas perspectivas teóricas abocadas al estudio del juego han dado lugar a un amplio espectro de ideas en relación con el origen, la función y los vínculos que pueden establecerse con diferentes fenómenos cognitivos y sociales (Aizencang, 2005). Por este motivo, es importante señalar la necesidad de explicitar los supuestos que subyacen a la conceptualización del juego, ya que, como se ha mencionado, es un concepto polisémico. Según Sarlé (2001) formular una definición del juego que sea suficientemente abarcadora y que contemple todas sus características es una tarea compleja debido a la naturaleza propia del mismo.

Al analizar los artículos seleccionados, el juego se presenta conceptualmente desde diversas aristas, no necesariamente excluyentes entre sí. En la mayoría de los estudios, la fundamentación del uso del juego se centra en la adopción de al menos dos perspectivas. La concepción más empleada por los estudios es aquella que define el juego como una herramienta, estrategia, recurso o método educativo. Esta perspectiva resalta el papel instrumental del juego en tanto escenario flexible que posibilita un aprendizaje libre de riesgos (Aizencang, 2018). En segundo término, se enfatiza la dimensión que remite al juego como una actividad natural y potenciadora del desarrollo del niño, aunque no se explicita el modo en que éste se entiende. Se desprende de estos abordajes una tendencia a escindir los procesos de desarrollo de los procesos de aprendizaje. Brizuela y Scheuer (2016) argumentan que esta tendencia proviene de tradiciones de investigación de principios del siglo XX que distinguen los factores endógenos (madurativos) y de los exógenos o ambientales

y proponen entrelazar desarrollo y aprendizaje en términos de procesos de cambio cognitivo:

En definitiva, con los instrumentos conceptuales con los que contamos actualmente, resulta artificial ubicar un caso vívido y situado de cambio cognitivo en el campo del desarrollo cognitivo o en el del aprendizaje. Para describir y explicar el cambio cognitivo parece ser más fructífero y honesto pensar que tal como la frontera entre mente y mundo, individuo y ambiente, es plástica (Clark, 1998/1999), también lo es aquella que se ha trazado entre desarrollo cognitivo y aprendizaje. De hecho, ¿cómo determinar si una novedad se debe al desarrollo o al aprendizaje? (p. 647)

Por último, la visión del juego como una estructura o formato es la que aparece con menor frecuencia, pero está estrechamente vinculada a propuestas que requieren soportes digitales o tecnológicos y, por ende, a los videojuegos, convencionales o serios (Calvo Ferrer, 2018).

Para finalizar pueden señalarse algunas coordenadas para la futura investigación de las relaciones entre lectura y juego en la educación primaria, a partir del estudio exploratorio aquí presentado. Es importante precisar los constructos teóricos utilizados y en tanto que se indaga una relación en un momento específico de la trayectoria educativa, es relevante asumir un enfoque basado en la delimitación de unidades de análisis y de carácter dinámico. Es decir, un enfoque capaz de captar los procesos de cambio en una trayectoria temporal determinada y en un contexto con restricciones específicas como lo es el escolar (Cole, 1996).

Notas

¹ Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Adscripta graduada a la cátedra Psicología II en la mencionada unidad académica.

² Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Licenciada y Doctora en Psicología. Profesora Adjunta Ordinaria de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora asociada a la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires.

³. Este artículo de revisión se deriva del trabajo integrador final de Licenciatura de la primera autora.

Referencias bibliográficas

Las referencias marcadas con un asterisco indican los estudios que se incluyeron en la revisión narrativa. Las referencias dentro del texto de los estudios seleccionados para la revisión no están precedidas por un asterisco.

- *Adrianzen, S. (2017). Validación de juegos educativos adaptados al diseño curricular nacional, para niveles de inicial y primaria, de zonas urbanas y rurales de Lima, Arequipa e Iquitos. *Educa UMCH*, 9, 105-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7145926>
- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes*. Manantial.
- Aizencang, N. (2018). La vivencia de jugar o jugar una vivencia. *Lúdicamente*, 7(14). <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/13656>.
- Alegria, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades —20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111. <https://doi.org/10.1174/021037006775380957>
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Borzone, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A., y Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de Apoyo Escolar.
- Brito, A. (2015). *Nuevas coordenadas para la alfabetización: debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital*. Cuaderno SITEAL. IIPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/siteal-alfabetizacion-cultura-digital.pdf>
- Brizuela, B. M., y Scheuer, N. (2016). Investigar el cambio cognitivo como proceso dinámico. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39(4), 643-660. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1223710>
- *Cadavid Ruiz, N., Quijano Martínez, M. C., Tenorio, M., y Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 23-38. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.jvmh
- Calvo-Ferrer, J. R. (2018). Juegos, videojuegos y juegos serios: Análisis de los factores que favorecen la diversión del jugador. *Miguel Hernández Communication Journal*, 9(1), 191-226. <http://dx.doi.org/10.21134/mhcj.v0i9.232>
- *Castro-Crespo, G. C., García-Herrera, F. G., Castro-Salazar, A. Z., y Erazo-Álvarez, J.C. (2020). Juego de roles: una metodología innovadora para la comprensión lectora. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 27-46. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.713>
- Clark, A. (1998). *Being there: Putting brain, body and world together again*. MIT Press. (Sánchez Barberán, trad.). Paidós.
- Cole, M. (1996). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.
- Defior Citoler, S., Serrano Chica, F. Gutiérrez Palma, N. (2015). Dificultades específicas de aprendizaje. Síntesis.
- Gómez Zapata, E., Defior, S., y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología* 4(2), 65-73. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092011000200008&lng=es&tlng=pt
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, D., Buonsanti, L., Freire, L., Lasala, E., Mendivezúa, A., y Molina, S. (2011). *Programa LEE comprensivamente*. Paidós
- Guirao Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene, Revista de enfermería*,

9(2), 1-13. <http://ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/495>

Hernández Sampieri, M. C., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL.

*Jiménez Calvillo, L., y Rodríguez Mosquera, M. J. (2017). El entrenamiento de la conciencia fonológica. Estudio de caso. *Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación*. <http://hdl.handle.net/10609/61425>

*Jiménez Porta, A., y Díez-Martínez, E. (2018a). Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial. *Apertura*, 10(1), 71-87. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v10n1.1114>

*Jiménez-Porta, A. M., y Díez-Martínez, E. (2018b). Impacto de videojuegos en la fluidez lectora en niños con y sin dislexia. El caso de Minecraft. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 78-90. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.1.77>

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(17), 37-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>

Lozano, J. M. (2005). De patos, gansos y cisnes. Revisiones narrativas, revisiones sistemáticas y meta-análisis de la literatura. *Acta Médica Colombiana*, 30(1), 1- 3. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163113343001>

*Molina Moreno, M. M., y Santiago Ibáñez, A. (2016). Animar a la lectura de textos multimodales a través del juego: cuaderno didáctico de Hervé Tullet. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre, y J. Rovira Collado (Eds). *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 538-549). <http://hdl.handle.net/10045/64853>

Montero, I., y León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770318>

Morais, J. (1989). *El arte de leer*. Aprendizaje Visor.

Olson, D. (1997). *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.

Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

*Reyes León, T., y Arrieta de Meza, B. (2014). Influencia de las actividades lúdicas grupales en la calidad de la lectura y en las relaciones personales de los alumnos de educación primaria. *Revista Telos*, 16(3), 388-400. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99332014003>

*Rosas, R., Escobar, J-P., Ramírez, M-P., Meneses, A., y Guajardo, A. (2017). Impacto de una intervención basada en ordenador en niños chilenos con riesgo de manifestar dificultades lectoras. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 40(1), 158-188. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1263451>

Sarlé, P. M. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Noveduc.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., y Rodríguez de Pastorino, E. (2010). *El juego en el Nivel Inicial*.

Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. http://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB01.pdf

Silvestri, A. (2001). *La adquisición discursivo cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria.* Tesis Doctoral (Inédita). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Share, D. L. y Shalev, C. (2004). Self-teaching in normal and disabled readers. *Reading and Writing*, 17(7), 769-800. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-2658-9>

Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R y D program in reading comprehension. Washington, DC: RAND Education. Recuperado de https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

Torres-Toukourmidis, A., Romero-Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M. A., y Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos*, 15(2), 37-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1124

Urrutia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. doi:10.1016/j.medcli.2010.01.015

*Vargas, J. F. (2014). Juego de mesa El escarabajo dorado. *Infancias imágenes*, 13(2), 206-217. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a19>

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje.* Paidós.

Entre filosofía y educación: experiencia de convivialidad

In between philosophy and education. Experiences of conviviality

Graciela Flores¹
Román March²

Resumen

En el presente artículo recuperamos lo acontecido en las Primeras Jornadas de Filosofía de la Educación en la Facultad de Humanidades de la UNMDP, Argentina, en diciembre de 2021. Mostramos lo vivido en ese evento académico como experiencia de convivialidad entre los participantes: docentes, estudiantes, y adscriptas en docencia e investigación, de la asignatura Filosofía de la Educación que corresponde a la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación; los miembros del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) y destacados especialistas en el campo de la educación. Recurrimos a los núcleos de sentido de algunas exposiciones y explicitamos relaciones con temáticas vinculadas con el contexto de enseñanza que precedió la realización de este evento, considerando que favoreció la construcción de saberes compartidos y el enriquecimiento de un campo de indagación en pleno desarrollo teórico e investigativo como es el de la Filosofía de la Educación. La misma es entendida como práctica teórica, práctica filosófica y práctica filosófica-histórica con diversidad de dimensiones que constituyen la complejidad del campo. Las temáticas de las exposiciones dan cuenta de esta complejidad y permiten percibir la implicación subjetiva en cada exposición, que excede el plano intelectual involucrando emociones y afecciones.

Palabras clave: filosofía; educación; experiencia; convivialidad

Abstract

In this article we recover what happened in the First Conference on Philosophy of Education in UNMDP School of Humanities in December 2021, we show what was experienced in this academic event as an experience of conviviality among the participants: teachers and students of the subject Philosophy of Education that corresponds to the degree in Educational Sciences, the group of teaching and research assistants, the members of the Research Group in Philosophy of Education (GIFE) and prominent specialists in the field of education. We have resorted to the nuclei of the meaning of some presentations and we make explicit relations with topics related to the teaching context that preceded the realization of this event, considering that it favored the construction of shared knowledge and the enrichment of a field of inquiry in full theoretical and research development such as the Philosophy of Education. It is understood as a theoretical practice, philosophical practice, and philosophical-historical practice with a diversity of dimensions that constitute the complexity of the field. The themes of the expositions show this complexity and allow us to perceive the subjective implication in each exposition, which exceeds the intellectual plane and involves emotions and affections.

Keywords: philosophy, education, experience, conviviality

Fecha de Recepción: 09/03/2022
Primera Evaluación: 18/03/2022
Segunda Evaluación: 30/03/2022
Fecha de Aceptación: 06/04/2022

Introducción

Las I Jornadas de Filosofía de la Educación realizadas los días 2 y 3 de diciembre de 2021 en la UNMdP fueron organizadas por el equipo docente de la cátedra Filosofía de la Educación (asignatura que integra el Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación), el Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE), el Departamento de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los organizadores nos propusimos consolidar y enriquecer un espacio de encuentro e intercambio entre profesores, investigadores y estudiantes en torno a temáticas vinculadas con el campo de estudio de la Filosofía de la Educación. Una finalidad de las jornadas era visibilizar las producciones de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación en el marco de la cursada 2021 y además reflexionar sobre los aportes que la Filosofía puede otorgar para pensar el hecho educativo en la actualidad.

No se habían realizado con anterioridad jornadas de Filosofía de la Educación en nuestra universidad, por tal motivo, constituyó un acontecimiento muy significativo para los miembros de la comisión organizadora, que con gran entusiasmo nos involucramos en el proceso de organización del evento, especialmente por ser integrantes del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) que fue creado a fines del año 2020 y con estas jornadas dio un primer paso que sienta un precedente para futuros eventos académicos de esta naturaleza. Los objetivos que los miembros del GIFE propusimos para el encuentro que denominamos “I Jornadas de Filosofía de la Educación: entre experiencias de filosofar y educar” son los siguientes:

- Reflexionar sobre las problemáticas clásicas y emergentes en el campo de la Filosofía de la educación y sus aportes al campo de la enseñanza y la investigación en educación.

- Generar un espacio de intercambio, trabajo y debate que permita a los estudiantes de la asignatura articular temas y problemas actuales, con una perspectiva filosófica.

- Problematicar el vínculo entre Filosofía y Educación y abordar las dimensiones ética, política, estética y epistemológica de la educación en relación con los sujetos de la educación.

- Estimular a los estudiantes de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación a participar en eventos de difusión e intercambio como parte de su alfabetización académica y como modo de construcción de saberes compartidos.

- Habilitar un espacio de encuentro académico en donde especialistas del campo, los docentes y los estudiantes visibilicen sus producciones a partir de las temáticas educativas proyectadas posibilitando el enriquecimiento de un campo de indagación en pleno desarrollo teórico e investigativo como es el de la Filosofía de la educación.

A lo largo del cuatrimestre los estudiantes que cursaron la asignatura Filosofía de la educación se implicaron de manera reflexiva y crítica realizando interpretaciones propias del campo de la Filosofía de la Educación. En este marco, se consideró que poder socializar dichas producciones en las jornadas específicas de Filosofía de la Educación no solo les permitiría poner en valor su trabajo, sino también, y muy especialmente, debatir, conversar y co-construir conocimiento a partir del intercambio con los compañeros, docentes y especialistas externos invitados. Uno de los propósitos de la asignatura es que los estudiantes adquieran no sólo un marco referencial-conceptual que enriquezca el análisis y la comprensión del hecho educativo contemporáneo sino también generar un espacio de práctica y reflexión en relación a los aportes de la Filosofía de la Educación en el estudio de las dimensiones que conforman la Educación (ética, política, estética y teleológica) y la identificación y análisis de los sentidos de la formación, auto-formación, co-formación y transformación, subjetividad, intersubjetividad y alteridad, entre otros.

Al planificar las Jornadas consideramos que la participación de los estudiantes en un evento académico donde pudieran exponer sus ideas contribuiría a su formación como futuros científicos de la educación, sobre todo teniendo en cuenta que la asignatura se sitúa en primer año de la carrera y para la gran mayoría de los estudiantes sería su primera participación en un evento académico de este tipo. De tal modo, consideramos que también sería un aporte significativo en el proceso de alfabetización académica, que ampliaría el horizonte conceptual en materia educativa y generaría una reflexión crítica desde las diferentes tramas y entramados que vertebran la propuesta de la asignatura.

La Filosofía de la Educación es considerada por el grupo como una práctica teórica, una práctica filosófica y una práctica filosófica-histórica, con una función epistemológica que consiste en identificar y evaluar la validez y condiciones de pertenencia de los saberes, una función elucidadora que se ocupa de clarificar teorías y conceptos educacionales, una función propositiva en tanto se ocupa de proponer principios y fines que podrían guiar las prácticas educativas y los sistemas educativos y una función de resistencia y liberación (Kohan, 1996) en tanto la educación conforma un determinado tipo de sujetos y ante esto cabe reflexionar en torno a cuál es el tipo de sujetos que las instituciones educativas coadyuvan a conformar y de qué modos se puede favorecer la emergencia de nuevas formas de subjetividad, nuevas formas de relación y nuevas formas de resistencia política que liberen a los sujetos de las fuerzas que los sujetan mediante el ejercicio de prácticas de libertad política.

La Filosofía de la Educación se constituye entonces en un espacio de posibilidades para pensar transformaciones tanto en la subjetividad del sujeto *en* la educación como en las prácticas de enseñanza y también en las instituciones educativas. La Filosofía de la Educación no consiste meramente en teorizar sobre la educación sino en filosofar

en la educación, mediante el estudio conjunto de filosofía y educación. La educación se entiende no en sentido metafísico sino como un campo dinámico donde se prioriza el educar como praxis y poiesis y se aborda el hecho educativo como hecho cultural, intersubjetivo, que favorece la construcción de saberes compartidos y sentidos colectivos. Para los miembros del GIFE el “filosofar”, el “educar” y el “investigar” se entraman y pueden configurar prácticas vitales, reflexivas y críticas que redunden en la potenciación de las chances vitales de los sujetos participantes como seres dispuestos a resignificar y resentidizar la educación, la filosofía y la investigación y de ese modo realizar aportes al campo de la investigación en educación mediante su tarea como grupo.

“Experiencia de convivialidad”: sentido filosófico-pedagógico

Con respecto a nuestra apreciación y valoración de lo vivido tanto antes como durante las jornadas como “experiencia”, recordamos que hace ya mucho tiempo que el concepto viene siendo redimensionado y resignificado por algunos filósofos como Dewey, quien se preocupaba por la tendencia de los filósofos a ignorar la experiencia humana. Dewey (2010) distinguió entre experiencias educativas y experiencias que no lo son, pensaba que la experiencia es una fuerza en movimiento que debería preparar al estudiante para posteriores experiencias, cada vez de mayor y más profunda calidad, porque a través de la reconstrucción de la experiencia y de las condiciones adecuadas de experiencia en el presente, se puede lograr que éstas tengan efectos beneficiosos para el futuro. En este sentido la participación de los estudiantes como expositores en las jornadas puede considerarse “experiencia educativa”, pero también lo ha sido para todos los miembros del grupo de investigación, tanto para quienes nos desempeñamos como profesores en la asignatura Filosofía de la Educación, como para quienes nos han acompañado como adscriptas en docencia e investigación durante este ciclo lectivo.

La experiencia en sentido filosófico puede entenderse de muchas maneras, sin exponer las diferentes concepciones desarrolladas por pensadores de distintas épocas, pero sin desconocer la historicidad de su sentido, adoptamos la perspectiva que la Filosofía de la educación contemporánea sostiene cuando se propone reivindicar la experiencia tomando distancia de la pragmatización o empirización de la misma.

Si bien en sentido filosófico-pedagógico la experiencia es propedéutica para futuras experiencias cualitativamente mejores, coincidimos con Dewey (2010) en que esto no significa reducir la singularidad de la experiencia a su función propedéutica haciendo de la preparación el fin dominante, porque así se sacrificarían las potencialidades del presente a un futuro hipotético. Utilizar el presente solamente para estar preparado para el futuro omite y excluye la idea de que sólo extrayendo en cada tiempo presente

el sentido pleno de cada experiencia presente se puede estar preparado para el futuro, entonces en palabras de Dewey (2010) “debe prestarse un cuidado atento a las condiciones que dan a cada experiencia presente un sentido valioso” (p. 91).

Según entendemos, ese “sentido valioso” merece ser resignificado en nuestra situacionalidad educativa. Según lo conversado con algunos estudiantes, con las adscriptas y con los conferencistas invitados tanto durante como con posterioridad a los encuentros, coincidimos en que hemos compartido vivencias que si bien pueden entenderse como “experiencia educativa” en sentido deweyano, han sido auténticas “experiencias de convivialidad”, esto es lo que más hemos destacado al narrar en nuestros diálogos nuestra manera de sentir y experimentar el encuentro.

Aclaremos el significado de nuestra expresión “experiencia de convivialidad” recurriendo a ideas de Larrosa (2011) en torno a la “experiencia” y a Fornet-Betancourt (en Giuliano, 2017) en torno a “convivialidad”, para intentar mostrar de algún modo lo que nuestras narrativas de esa vivencia expresan. Como la experiencia no alude a lo intelectual sino también al plano emocional y afectivo que nunca están dissociados de lo cognitivo, aclaramos que la experiencia, como dice Larrosa (2011) es *ex-posición*, la experiencia supone un “acontecimiento”, algo que al sujeto *le* pasa, pero como algo exterior a él, como algo completamente otro, porque no hay experiencia sin la aparición de algo o alguien, de un “eso” que al sujeto le pasa: en esto consiste el “principio de alteridad” que significa que la experiencia no reduce el acontecimiento a las palabras, sentimientos, ideas, saber, poder o voluntad del sujeto que la experimenta. Pero como el “lugar” de la experiencia es el sujeto, la experiencia es siempre subjetiva, entonces también involucra un “principio de subjetividad”, que refiere a un sujeto expuesto, abierto y vulnerable porque permite que algo le pase a sus ideas, a sus sentimientos, a sus palabras, y esto se relaciona con el “principio de transformación” porque el sujeto hace la experiencia de algo, y también hace la experiencia de su propia transformación, porque la experiencia crea (o produce) formación y transformación.

Situándonos en este marco interpretativo filosófico contemporáneo queremos explicitar que el concepto deweyano de “experiencia educativa”, es insuficiente para explicitar lo experimentado. Como dice Larrosa (2011), la experiencia es eso que le “pasa” al sujeto y esto refiere a un pasaje, un recorrido, teniendo en cuenta que el “ex” de la palabra alude a algo exterior y que el “per” refiere a travesía, camino, viaje, cabe comprender entonces que también involucra un “principio de pasaje” que alude a que ese paso tiene algo de aventura, de riesgo e incertidumbre, ante algo que adviene al sujeto en el acontecimiento y que deja una “huella”, una marca, un rastro. De tal modo, el sujeto de la experiencia es más un sujeto paciente (o pasivo) que activo, porque padece “eso que le pasa”, por esto involucra un “principio de pasión”. Pero cabe señalar que no entendemos que lo anterior implique pasividad, sino una

actividad que involucra lo que el sujeto “hace” con eso que le pasa.

Específicamente en instancias donde alguien expone mientras otros escuchan, sienten, piensan y luego se entabla el diálogo, coincidimos con Larrosa (2011) en que “experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, vulnerabilidad, exposición” (p. 38), a lo que agregamos que esa experiencia como tal se da siempre *en relación* cuando ese “sujeto de la experiencia” se encuentra en un ámbito educativo. En tal sentido creemos que es apropiado referirnos al sujeto “en” la experiencia, puesto que como ya se ha dicho, en el contexto del GIFE pensamos en el sujeto “en” la educación porque el sujeto “de” la educación estaría sujeto a prácticas de sujeción en sentido foucaultiano.

Por su parte, Fomet-Betancourt (en Giuliano, 2017) alude a la relación intersubjetiva en educación en sentido ético, cuestión que resulta pertinente y significativa en nuestro enfoque del plano relacional constitutivo de la “experiencia” de convivencia durante las jornadas. Como se ha dicho en Flores y Bustamante Salvatierra (2020), el filósofo cubano denuncia la existencia de una crisis antropológica en la actualidad, como reflejo del desentendimiento (y también como incorporación de la adversidad al adoptar las expectativas del sistema hegemónico y dejar de lado la memoria ética de la humanidad). En esta crisis caracterizada por el desentendimiento entre sujetos, según el filósofo, es necesaria y urgente la formación ética orientada hacia la “convivialidad” y no hacia la competencia. Entiende la convivialidad como un proceso paulatino cuyo propósito radica en lograr un ambiente de paz y amistad en nuestras relaciones sociales, políticas o culturales, para intentar convertir nuestros mundos conflictivos en mundos de proximidad, en los cuales se equilibren las diferencias con justicia y solidaridad, se recupere la pluralidad a partir de lo intercultural, y se generen debates que nos liberen de “la” verdad de los discursos hegemónicos. Consideramos que en el clima de convivencia de las jornadas se logró la mencionada “proximidad” y se debatieron ideas con respeto y apertura pudiendo así los participantes experimentar esa paz y amistad que el autor adjudica a la convivialidad. Tampoco se impuso ninguna “verdad” hegemónica, la pluralidad fue la clave de sentido del encuentro polifónico. De tal modo la experiencia de convivialidad ha sido una manera de efectivizar en el ámbito educativo durante ese tiempo y espacio limitados por un cronograma y por la virtualidad, un modo de relación intersubjetiva que nos alienta a pensar que cada participante podría en otras situaciones y circunstancias replicar, amplificar, revivir, revitalizar, resignificar esos rasgos relacionales que contribuyan a expandir en otros tiempos y espacios ese modo de convivencia.

Por otro lado, es pertinente remarcar que entendemos que toda “ciencia de la educación” debe constituirse en función de promover la pluralidad entre los seres humanos para entablar comunicaciones efectivas y afectivas. Esto es, una educación que le otorgue valor a la afectividad y la emotividad para apostar a generar

conocimientos y actitudes que hagan que la vida en comunidad sea la “más vivible posible”. Se trata de abrimos amorosamente al Otro comprendiendo su propio *ethos* y, como decía Kant, tomándolo como fin y nunca como medio. Dicha diversidad requiere de nosotros no solo de una apertura epistemológica sino también ética y política.

Polifonía posibilitadora de la experiencia de convivialidad

La Filosofía de la educación, como sostiene Bárcena (2005) alude a una “práctica reflexiva” que consiste en vivirla, hacerla, practicarla y no es algo acabado y externo a los sujetos. En este sentido, podemos afirmar que en los encuentros se han efectivizado prácticas reflexivas posibilitadas por la polifonía que los configuró.

En este trabajo por razones de espacio habremos de recurrir solamente a algunas de esas voces, comenzamos con la conferencia titulada “La ciencia: tipo de conocimiento. Rasgos e implicancias”, ofrecida por el Dr. Neldo Candelero de la UNR. Cabe aclarar que al momento de realizarse las Jornadas, en la asignatura Filosofía de la educación estábamos finalizando el abordaje del Eje III denominado “El problema epistemológico”, de modo que la exposición de Neldo significó un aporte altamente significativo para los estudiantes, porque accedieron a la perspectiva de un especialista que brindó sus propias ideas en torno al conocimiento científico. A continuación, exponemos el resumen de su conferencia que nos envió oportunamente. Hemos decidido evitar modificar sus palabras porque realmente su decir merece ser expuesto sin alteraciones para ofrecer la posibilidad de disfrutar de su modo de comunicarse. Aludiendo a la temática de su conferencia, Neldo expresa:

Una contrastación entre el proceder gnoseológico-antropológico del experimento (ciencia) y la experiencia (arte/vida), da lugar finalmente al acceso a la ‘visualización’ de cuán diverso es pensar (Agustín) a hacer filosofía o ciencia. Todo el tiempo en el experimento es la Teoría la que precede, disciplina y significa a la acción/producción –incluso los resultados se ‘ven’ -preven... El Experimento cabe en el Sujeto..., y el Sujeto cabe en la Teoría. Contrariamente, en la experiencia, el adviento fenoménico no sólo tiene su propio tiempo, espacio y modo..., sino que ese modo es tan singular, heterogéneo, que destituye al Sujeto e inutiliza a las Teorías. La experiencia nos ‘rompe la cabeza’ –va más allá. Es más: es el adviento del más allá del sujeto y la conciencia --, que trasera, tardía esta vez ya no postula, aprende.

El Dr. Candelero es asesor externo del GIFE, algunos miembros del grupo hemos tenido el placer de asistir a sus seminarios de postgrado donde además de encontrar un profesor experto en las temáticas específicas, hemos atravesado vivencias imborrables por su peculiar perspectiva de algunas cuestiones filosóficas y también por su evidente compromiso con los estudiantes no sólo como “aprendices”, sino como seres que comparten una *convivio*, un banquete, donde se disfruta filosofando. Para

los organizadores de las Jornadas fue un honor que aceptara nuestra invitación y así poder escuchar su exposición que aguijoneó el pensamiento y provocó el impulso para seguir pensando. Su participación fue de alto impacto en todos los asistentes y dado que nuestro invitado tuvo la deferencia de quedarse con nosotros para responder preguntas, se produjo un diálogo fecundo donde fue evidente de qué manera había movilizado el sentir y el pensar con su exposición.

Otro conferencista invitado fue el Dr. Miguel Leyva Ramos, quien participó con su conferencia titulada “Biopolítica y gubernamentalidad en la práctica profesional del sistema de salud. Nuevos tiempos, nuevas agendas, nuevas territorialidades”. Como integrante del GIFE, atento a los objetivos de las Jornadas, Miguel participó de reuniones previas para definir el tema que habría de abordar, con la intención de que los estudiantes pudieran relacionar su exposición con los contenidos de la asignatura Filosofía de la educación, y así contribuir con su formación en el campo, gesto que agradecemos especialmente por el tiempo dispensado generosamente.

El Dr. Leyva Ramos comenzó aludiendo a la problematización de la vida escolar, que desde fines del siglo XX ha estado atravesada por procesos de cambio y reforma que se volvieron clave, aunque no sólo de las dinámicas que adoptaron los sistemas educativos, sino a las transformaciones socioeconómicas, políticas e ideológicas características de los finales de la primera década y principio de la segunda del siglo XXI. En este sentido, y en consonancia con los cambios acaecidos, es que su reflexión tuvo como intención poner en diálogo o tensión ciertos conceptos, aclarando que si bien algunos anteceden temporalmente a los fenómenos actuales pueden ser pensados como andamiaje teórico conceptual que podrían coadyuvar a la interpelación crítica de los nuevos tiempos, las nuevas agendas, las nuevas territorialidades.

Miguel aludió a textos que ofrecen herramientas conceptuales y metodológicas para la comprensión, conceptualización y problematización de las formas que presentan los procesos de escolarización en el presente. Aclaró que la “densidad” de las propuestas teóricas de las obras, así como el límite espacio temporal de su disertación le exigían precisar las zonas teóricas desde donde pretendía construir su discurso. En tal sentido recordó la advertencia foucaultiana respecto de los peligros de analizar el problema del saber en forma aislada de la dinámica del poder, y desde allí estableció un diálogo crítico entre la perspectiva descolonizadora de Boaventura de Souza Santos, la teoría del poder foucaultiana, los conceptos de mapa y rizoma deleuzianos, el tercer espacio de Bhabha, la deconstrucción derridiana y el concepto de la enunciación del subalterno de Spivak, por considerar que estos autores, desde diferentes perspectivas epistemológicas, interpelan realidades sociales contemporáneas, teniendo un eje en común consistente en la relación que se establece entre sujeto y sociedad, entre el poder y la constitución de la subjetividad social; de

manera particular en la construcción del poder como constitutivo de subjetividades. También recuperó ideas de Foucault en torno al poder, a las tácticas y estrategias de poder y a la consideración del filósofo en torno al discurso como elemento de legitimación del poder e institucionalización del saber y a la consideración de que ambos construyen lo que él denomina una “política general de verdad”, encargada de distinguir y definir las técnicas y procedimientos adecuados para la obtención de la verdad que interesa al poder.

Los estudiantes pudieron hallar puntos de apoyo para la comprensión de su exposición en sus conocimientos previos, específicamente, en lo concerniente a la relación sujeto-poder-saber, que se había abordado durante las clases de la asignatura y también accedieron a ideas para ellos novedosas de autores que no conocían, así la conferencia generó curiosidad e interés como para leerlos posteriormente. Así lo manifestó, por ejemplo, una estudiante, quien expresó que después de esta conferencia, en vacaciones leería a Spivak.

Un espacio central en este artículo lo constituyen las exposiciones de algunas adscriptas en docencia e investigación a la asignatura Filosofía de la educación, quienes a su vez integran el GIFE. Además del compromiso de cada una de ellas en lo concerniente a su desempeño como adscriptas en docencia, integraron el equipo de cátedra implicadas emocionalmente en su tarea, a pesar de haber transitado el cuatrimestre en la modalidad virtual, siempre estuvimos acompañándonos y comunicándonos asiduamente por diversos medios, hemos dialogado intensamente y se fue generando un vínculo afectivo que excedió lo estrictamente vinculado con sus temas de clases y el enfoque pedagógico de las mismas. Ese vínculo afectivo podría entenderse recurriendo a Arfuch (2016) cuando alude al “giro afectivo” que entrama emociones, ética y política, desde esta perspectiva, atenta siempre a la relación entre afecto y lazo social, encontramos el afecto como pre-subjetivo, visceral, corpóreo, como fuerzas e intensidades que influyen en nuestros pensamientos, juicios y acciones.

Ahora bien, más allá de las consideraciones anteriores que aluden a un enfoque teórico muy difundido en la actualidad, las vivencias vinculares quedan inscriptas en la memoria como experiencia de *philia*, que ha consistido también en experiencia de convivialidad, en el sentido antes expuesto. Especialmente hemos sentido el acompañamiento mutuo en una época de adversidad (en contexto de pandemia) y hemos superado dificultades propias de la virtualidad cuando el filosofar se hacía difícil sin la presencia real y cuando las dificultades que el entorno digital suele provocar, perturbaban el encuentro.

A pesar de la distancia física, el compromiso de cada una de ellas, su disposición a contribuir con las dificultades de los estudiantes y su voluntad de preparar sus clases de tal manera que fueran comprensibles para los estudiantes, así como la

ligazón cordial que se fue construyendo, lograron que la asignatura contara con una pluralidad de voces y perspectivas en un marco de hospitalidad que fue valorado por algunos estudiantes, quienes expresaron por diferentes medios su gratitud hacia todo el equipo docente porque se habían sentido reconocidos, incluidos, valorados y apoyados.

La participación de Stephanie Bustamante Salvatierra, quien es adscripta y miembro del GIFE, tiene relación directa con lo dicho anteriormente, en su exposición titulada “Adscripción estudiantil en contexto de pandemia: experiencias en tareas de docencia e investigación en Filosofía de la Educación (UNMDP 2020-2021)”, se refiere a sus propias vivencias, Stephanie dice:

Ante el contexto de pandemia fue necesario el sostenimiento del vínculo pedagógico para garantizar el derecho a la educación. La Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) durante los años 2020-2021 decidió continuar con el dictado de clases de manera virtual. Esto supuso una adaptación abrupta que se vio acentuada, particularmente, en las asignaturas de primer año. En este marco, se podría pensar que el rol del adscripto estudiante cumple una importante función que contribuye a sostener la vinculación de los estudiantes con la institución académica.

En su exposición reflexionó acerca de su propia experiencia como adscripta estudiante y a partir del enfoque biográfico-narrativo de la investigación recuperó y repensó los relatos de las experiencias de adscripción en tareas de docencia e investigación y como miembro de un grupo de investigación, estableciendo vinculaciones con los planteos de algunos de los autores que se abordaron en la asignatura, tales como Foucault, Bárcena, y Mèlich.

Daniela Suetta es adscripta graduada, su exposición se titula: “El sentido de la experiencia educativa y su relación con el sentido de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las prácticas educativas”. Daniela explicitó inicialmente que la guiaba una profunda inquietud que podía expresar en una pregunta: ¿cómo interpretamos el encuentro, entre la “experiencia” educativa según Larrosa con el aprendizaje como proceso, implícitamente concebido por un lado y, por otro, como proceso instituido, determinado en la práctica educativa y en el marco de la educación como práctica institucional? Afirma que nuestras prácticas educativas conllevan la incompletud y la naciente y a la vez moribunda iniciativa de transformar la educación. También expresa que entiende que las prácticas educativas están contenidas en un conjunto de dispositivos fijos y estables que por un lado dinamizan lo educativo y por otro configuran un prediseño o esquema para un *factum* educativo, que se podría considerar paradójico, dispositivos que delinean el sentido de lo educativo. Para indagar en esta supuesta paradoja, Daniela analizó la relación entre la práctica educativa y la experiencia educativa, para lograr un acercamiento a pensar la

educación como experiencia colectiva y territorial a partir de considerar que todo proceso de enseñanza aprendizaje es una acción y experiencia educativa de carácter significativamente social, político y pedagógico.

Paula Gaggini, también adscripta y miembro del GIFE, en su exposición titulada “La hospitalidad como acontecimiento educativo. Narrativas de una estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNMdP”, interpretó algunos relatos autobiográficos de su recorrido educativo recuperando aquellos vínculos que mantuvo con algunos profesores, que han fortalecido su propio deseo de permanecer en la carrera, sobre todo en el inicio. Desde su propio posicionamiento ético y político aspira a que todos tengan la posibilidad de acceder, pertenecer y permanecer en la Universidad Pública.

En su trabajo Paula indagó nuevos (otros) sentidos de la educación desde una pedagogía que asume a cada estudiante desde la alteridad y contempla sus rostros. La expositora presentó una serie de relatos autobiográficos de su trayectoria como estudiante universitaria, entendiendo que resultan significativos para reflexionar sobre los sentidos y los límites de la pedagogía. Luego presentó la categoría “hospitalidad” abordada en Filosofía de la Educación, repensándola a partir de diferentes autores y por último ofreció una invitación para reflexionar de qué manera podemos colaborar para sostener la permanencia de nuestros estudiantes en el Nivel superior, mediante prácticas pedagógicas que fortalezcan vínculos afectivos entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes.

Otra adscripta y miembro del GIFE, Paula Andrea Paonessa compartió su trabajo titulado “El concepto de formación. Sentidos y significados desde la perspectiva de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata”. En sus consideraciones nos interpeló respecto a los sentidos y la relevancia que tiene la idea de formación, así como de sus efectos sobre prácticas y decisiones pedagógicas presentes en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de Educación de la UNMdP. Posteriormente planteó una interesante indagación respecto de las tensiones que las pervivencias de la concepción moderna de “formación” entendida como “productora” de un determinado tipo de sujeto político y cognoscente, implican en relación a otras corrientes filosóficas críticas de las concepciones normativizantes/formadoras.

Su recorrido concluyó con la propuesta de reflexionar en torno a las posibilidades transformadoras y esperanzadoras del educar y el aprender, poniendo en cuestión la concepción formadora moderna como “productora”, tomando de autores que integran la bibliografía de la asignatura, la idea de entender el aprender como acontecimiento, como encuentro, y la idea de poner en juego una multiplicidad de conexiones y de “estar siendo” en un aquí en tránsito hacia posibles encuentros, a entre-lugares de lo que ya somos y lo que podemos ser.

La experiencia de convivialidad en cuanto a esta ponencia, nos dejó la riqueza de poder contextualizar y (re)pensar la categoría de formación en clave de deconstrucción de la cotidianeidad estudiantil, poniendo en juego la imbricación entre pervivencias y resistencias respecto a la concepción moderna de formación; invitando a reflexionar respecto a si podemos realmente desechar por completo esa idea moderna de formación y al sentido que podemos darle/encontrar en las prácticas docentes, si lo hiciéramos.

Por su parte, Romina Carozzo, quien es también adscripta a la asignatura Filosofía de la educación y miembro del GIFE, presentó una original experiencia educativa en su exposición titulada “Intersubjetividad, identidad y alteridad: enseñanza hospitalaria entre sordos y oyentes en nivel Secundario en Mar del Plata”. En la misma se pregunta cómo se narran los estudiantes sordos y los hipoacúsicos egresados del Nivel Secundario en dos escuelas de Mar del Plata, haciendo hincapié respecto a sus experiencias en escuelas con mayoría oyente y qué lugar tiene en sus vivencias la “hospitalidad” como categoría, recurriendo a los conceptos de “integración” e “inclusión”, y considerándolos como insuficientes. Para ello, tomó como marco teórico las diferentes dimensiones de la educación y reflexionó en torno a su teleología, eticidad y politicidad. Uno de sus propósitos fue dar pasos en torno a la relación entre Filosofía y Educación para tomar los aportes de tales prácticas (vitales, reflexivas, críticas) y hacerlos jugar en pos de interpretar y resignificar las experiencias de graduados sordos del Nivel Secundario. Su trabajo se enmarca en el enfoque cualitativo para analizar la complejidad presentada, como investigadora en formación marcó la importancia de asumir un *ethos* que tenga en cuenta las experiencias vividas.

Romina estudia la narrativa de una comunidad, la sorda, para lograr la visibilización de una perspectiva ante la vida desde la discapacidad y el reconocimiento del otro cuyo discurso nos constituye a nosotros receptores, seres humanos que en el encuentro con lenguajes/percepciones/interpretaciones nuevos, tenemos la posibilidad de enriquecer nuestra existencia, tematizando las cuestiones en torno a las barreras discapacitantes en la escuela secundaria, sin excluir las narrativas de quienes las viven. Reflexionó en torno a las primeras entrevistas realizadas, puesto que en su adscripción en investigación asume el enfoque narrativo, y comentó brevemente de qué manera éstas generarán una cartografía en la cual identificar nudos de sentido, recorridos y nuevas cuestiones o temas a problematizar a futuro o incluso la posibilidad de intervenciones potentes.

Para desarrollar las ideas propuestas refirió al planteamiento de que el pensamiento occidental y metafísico ha invisibilizado al otro colocándolo fuera de toda hospitalidad porque desde su lógica de la representación (cartesiana), ha violentado el cuerpo del otro, ejerciendo la violencia del Yo idéntico que reduce al otro a representación. Recurrió a Forster para entender a ese Otro como alteridad cuya

presencia-ausencia define el horizonte de la humanidad de lo humano en un tiempo de radical inhumanidad. Por otro lado, la propuesta de Romina también abordó la idea de hospitalidad como la exigencia de que el otro sea recibido en las aulas desde la potencia de la fraternidad y el encuentro, deseando como docente/investigadora, que se haga realidad la perspectiva ética levinasiana, advirtiendo que la ética precede a la ontología y que dicha concepción anuncia que el momento de nuestra presencia en el mundo es el estar-con-otro, es un encuentro. Por consiguiente, la enseñanza se efectúa en relación y no en la autonomía del “yo pienso”, de modo que es el otro el que nos interpela. Recurrió a Levinas para recordar que la hospitalidad no pertenece al orden político: la obligación frente a otro es anterior a todo contrato ya que la inversión del en-sí y del para-sí, del cada-cual-para-sí-mismo ético produce el encuentro desinteresado con el otro. Tomó como un ejemplo de esto su experiencia que se denomina “El Jardín de Epicuro” en la EES 62 de Mar del Plata (desde 2018 a la actualidad) que consiste en el trabajo de cuatro materias de la escuela desde el aprendizaje basado en proyectos articulando la construcción de conocimiento tanto en el aula como fuera de ella, exactamente, del otro lado de la pared, en lo que dieron en llamar El Jardín de Epicuro: un terreno recuperado y en el que se siembra, se cosecha, se producen intercambios, murales, lecturas y resolución de problemáticas con los estudiantes de 6to año.

Romina concluyó su exposición con narrativas de sus vivencias con estudiantes sordos, que reflejan su implicación emocional con la problemática, provocando en los presentes un espacio de profunda reflexión en torno a la misma.

El cierre de las Jornadas estuvo a cargo de expositores estudiantes que conformaron un Panel donde se focalizó la dimensión ético-política de la educación. Recurrieron a la bibliografía correspondiente al Eje II de la asignatura, denominado “Urdimbre antropológica, ontológica, ética y política de la educación”. El proceso previo a la exposición demandó el acompañamiento del equipo docente puesto que por tratarse de estudiantes de primer año necesitaban orientación como parte de su alfabetización académica, pero sobre todo, cobrar confianza en sus posibilidades y vencer algunos temores e inseguridades en lo que respecta a la instancia de hablar ante otros. La participación fue una decisión personal, no era una exigencia ni una obligación vinculada con el régimen de evaluación. De tal modo, resultó una gran satisfacción contar con sus participaciones motivadas en la libertad de elección.

Revivimos lo acontecido en ese espacio de participación de los estudiantes en relación con los objetivos propuestos *a priori*, entre ellos: “Estimular a los estudiantes de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación a participar en eventos de difusión e intercambio como parte de su alfabetización académica y como modo de construcción de saberes compartidos”, y *a posteriori* nos sentimos satisfechos de haber alcanzado la concreción de ese propósito, sobre todo teniendo en cuenta que

dependía de la aceptación de los estudiantes a la invitación del equipo de cátedra.

En nuestra experiencia de convivialidad se destacó la cordialidad. Aún resuena en nosotros la apreciación de una estudiante quien destacó “el clima cordial” que compartimos. Esta vivencia puede pensarse asumiendo que en el vínculo entre sujetos ya existe de antemano una *ligatio*, que ob-liga, que une alteridades, como dice Cortina (2007), puesto que los seres humanos estamos ligados por nuestra propia condición; pero en este evento a esa ligazón antropológica se sumó la intención de escuchar y acoger hospitalariamente a cada invitado y así construir sentidos compartidos en un espacio amigable. Como dice la filósofa en el marco de su “ética de la razón cordial”, el vínculo comunicativo no sólo se basa en una dimensión argumentativa, también cuenta con una dimensión ética sin la cual no habría comunicación, involucra un “reconocimiento cordial”. Hemos podido identificar y vivenciar este reconocimiento cordial durante los espacios de diálogo en los cuales el *logos* (lo racional y discursivo) se entramó con los sentimientos, emociones y afecciones en un ambiente de *philia*, de intereses compartidos y reconocimiento de cada sujeto involucrado, sin ninguna situación de tensión, sin atisbos de hostilidad, aun cuando hubo intercambio de ideas contrastantes, diversas, sin generar sensaciones de incomodidad, por el contrario, estimularon fructíferos debates en ese mencionado clima cordial.

Para finalizar presentamos brevemente nuestras exposiciones, como autores de este artículo dudamos en incluirlas, pero decidimos no auto-excluirnos puesto que ambos hemos transitado esa experiencia de convivialidad que nos ha dejado huellas.

La exposición titulada “La pedagogía del cuidado en tiempos de pandemia”, de Román March, puso en consideración y en cuestionamiento la práctica y la subjetivación docente respecto a la pedagogía del cuidado en el marco de la pandemia. Una pedagogía del cuidado entendida como el descubrimiento por parte del docente sobre la forma única y particular en la que aprenden los estudiantes, con el fin de ayudarlos y ser mediadores profundizando sus habilidades/capacidades. Revaloriza dos aspectos centrales de la pedagogía del Cuidado: como una herramienta muy valiosa para contribuir al buen clima áulico e institucional lo que permite y posibilita aprendizajes y clases significativas para los estudiantes. Román se refiere a la posibilidad y el desafío de entender al docente como alguien que da tiempo para pensar, leer, escribir y también se da tiempo a sí mismo para escuchar, ser paciente, y para no entrar en la lógica de la urgencia por cumplir metas; sostiene que todo esto se ha puesto en crisis dada la situación sanitaria y es por eso que plantea ponerlo en discusión.

La exposición titulada “Filosofía y educación: perspectiva ética hedonista en clave epicúrea” a cargo de Graciela Flores, se origina en el recorrido en las clases de Filosofía de la Educación, donde se había tematizado y problematizado la “eticidad” de la educación y se habían abordado algunos enfoques éticos. En esta ocasión,

para agregar un núcleo de sentido que no figuraba en el Plan de Trabajo Docente pero para los estudiantes podría resultar interesante, se presentó brevemente la ética epicúrea mostrando su peculiar concepción de la *hedoné*, la *philia* que caracterizaba al Jardín de Epicuro, la distinción entre tipos de placeres, la superioridad de los placeres catastemáticos, la distinción entre tipos de deseos; y en ese contexto, el sentido de la *ataraxia* y la *aponía*. Esta exposición invitó a la reflexión en torno a la posibilidad de hallar relaciones entre una ética hedonista tan alejada en el tiempo y la actualidad educativa. Posteriormente se dialogó en torno a nuestra comprensión e interpretación de la relación entre el filosofar y el educar, tomando la ética de Epicuro como otro núcleo de sentido que contribuye a interrogarse, problematizar y reflexionar en torno a la actualidad educativa.

Conclusiones

Para concluir queremos puntualizar que la “experiencia de convivialidad” es también un “intercambio hospitalario” (en el sentido de Innerarity, 2008), donde la experiencia moral se expresa en la constelación que forma el encuentro y en las categorías que corresponden al ámbito de la recepción de la alteridad. Durante las I Jornadas de Filosofía de la Educación hemos compartido vivencias que nos han ligado en un espacio común, que ha sido ético-político y altamente afectivo y afectante (en sentido spinozista) para cada uno de nosotros.

Coincidimos con Arendt (2007) cuando expresaba que con la modernidad el mundo común se aliena por el enajenamiento de lo político, que se ha reducido a la racionalidad técnica y científica y que los seres humanos están “encerrados” en la subjetividad de su propia experiencia singular, lo que sería el fin del mundo común; y también coincidimos en que los sujetos en épocas de individualismo “se han convertido en completamente privados, es decir, han sido desposeídos de ver y oír a los demás, de ser vistos y oídos por ellos” (p. 67). Con gran satisfacción podemos decir que en este sentido, si bien las jornadas son consideradas eventos “académicos”, “científicos”, esto no implica que haya primado la racionalidad tecnocrática ni el individualismo. No nos hemos encerrado en la subjetividad de la experiencia singular, por el contrario, hemos “comunizado” dimensiones de ese mundo común que nos convocó a filosofar juntos, vernos, oírnos y afectarnos mutuamente.

De tal modo, no ha sido una experiencia “pasada” que aquí meramente recordamos, más bien, lo vivido lejos de ser interpretado desde algún instantaneísmo, puede inscribirse en la ética spinozista. Según Deleuze (2012) en esta ética la experiencia donde se experimentan afecciones no vale por el instante, lo experimentado no se desvanece, se trata de peculiares transiciones. Sumado a esto podemos considerar que las pasiones alegres han predominado y tal como se entiende en la ética

spinozista, esto aumenta, moviliza la potencia de lo que vamos siendo en cuanto modos de ser.

Hemos intentado mostrar en este artículo la experiencia vivida que nos ha resultado gratificante y estimulante, los miembros del GIFE estamos actualmente comprometidos en la organización de las II Jornadas de Filosofía de la Educación a realizarse en 2022, con la confianza de contar con expositores y conferencistas con quienes nuevamente podamos disfrutar de otra memorable experiencia de convivialidad.

Notas

¹Dra. en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). Profesora en Filosofía (UNMdP). Docente Investigadora a cargo de la asignatura Filosofía de la Educación, FH, UNMdP. Directora del GIFE (Grupo de investigación en Filosofía de la Educación), UNMdP. Correo electrónico: gracielaflares@mdp.edu.ar

²Docente de Filosofía en Nivel Secundario. Miembro del GIFE (Grupo de investigación en Filosofía de la Educación), UNMdP y la ALFE (Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación). Correo electrónico: roman_march@hotmail.com

Referencias bibliográficas

- Arendt, Hannah (2007). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arfuch, Leonor (2016). Emociones, subjetividad y política, en *Revista De Signis*, Federación Latinoamericana de Semiótica, Argentina, Vol. 24, enero-junio, (pp. 245-254)
- Bárcena, Fernando (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Cortina, Adela (2009). *Ética de la Razón Cordial*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Deleuze, Gilles (2012). *Spinoza: filosofía práctica*. Buenos Aires: Tusquets.
- Dewey, John ([1938]2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Flores, Graciela y Bustamante Salvatierra, Stephanie (2020). Filosofía de la educación: Enfoque de su enseñanza, en *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, Facultad de Humanidades de la UNMdP, Argentina, Vol 7, N°8. (pp. 186-196)
- Giuliano, Facundo (2017). La educación como práctica de convivialidad. Una conversación con Fomet-Betancourt en *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. (pp. 189-209)
- Innerarity, Daniel (2008). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Kohan, Walter (1996). Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales, en *Revista Aula*, 8, Ediciones de la Universidad de Salamanca. (pp. 141-151)
- Larrosa, Jorge (2011). Experiencia y alteridad en educación, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. (pp. 13-44)

Perspectiva de género: ¿un enfoque presente en la formación del profesorado universitario en química?

Gender perspective: an approach present in the university training of chemistry teachers?

Nayla Traiman-Schroh¹
María Soledad Fernandez²

Resumen

Presentamos los resultados de un estudio exploratorio en el que indagamos la formación del profesorado en química de una universidad argentina en relación a la perspectiva de género. Analizamos 8 entrevistas semiestructuradas y 20 documentos de la carrera a partir del método de comparación constante y obtuvimos categorías emergentes que nos permitieron conocer algunas características curriculares de la formación. Las entrevistas se realizaron a estudiantes actuales y personas egresadas, abarcando todo el periodo histórico de funcionamiento de la carrera hasta la actualidad (2009-2021). El principal resultado es que la perspectiva de género es articulada principalmente en la formación pedagógica, con mayor presencia en los últimos años, pero no en el resto de la carrera. Además, las categorías construidas nos llevaron a concluir que la formación del profesorado en este caso es una formación con sesgos androcéntricos, características detectadas en relación a los saberes de referencia de la carrera, que en este caso corresponden a saberes de las ciencias naturales y a la química específicamente, pero también en relación a aspectos pedagógicos y didácticos más generales.

Palabras clave: formación universitaria; perspectiva de género; profesorado en química

Abstract

We present the results of an exploratory study in which we investigated the training of chemistry teachers at an Argentine university in relation to the gender perspective. We analyzed 8 semi-structured interviews and 20 course documents through the constant comparison method and obtained emerging categories that allowed us to identify some curricular characteristics of the training course. The interviews were conducted with current and graduate students, covering the entire period of operation of the career until now (2009-2021). The main result is that the gender perspective is articulated mainly in pedagogical training, with greater strength in recent years, but not in the rest of the course. In addition, the categories constructed led us to conclude that teacher training contains androcentric biases, characteristics detected in relation to the reference knowledge of the degree course, which in this case corresponds to knowledge of natural science, but also in relation to more general pedagogical and didactic aspects.

Keywords: university training; gender perspective; chemistry teachers

Fecha de Recepción: 07/10/2021
Primera Evaluación: 06/01/2022
Segunda Evaluación: 03/02/2022
Fecha de Aceptación: 22/02/2022

Introducción

En este trabajo presentamos los principales resultados de una investigación que indaga la presencia desde la perspectiva de género en la formación del profesorado en química de una universidad argentina. El propósito es conocer cuáles son las características del currículum asumiendo que toda educación es sexual dado que en cualquier práctica educativa se ponen en juego conocimientos sobre las relaciones de género y las sexualidades, que son transmitidos, producidos y negociados entre los agentes (Morgade et al., 2018). La pregunta que surge entonces frente a la propuesta educativa del profesorado es qué tipo de educación sexual se evidencia en esa propuesta ya que el conocimiento puede articular la perspectiva de género o responder a los valores hegemónicos que son androcéntricos. En este contexto, entendemos al androcentrismo como la forma en que en nuestra sociedad, de manera consciente o simplemente como una reproducción cultural acrítica, los varones son el centro de referencia de la cultura y ocupan, junto a su punto de vista, una posición central en la historia y las sociedades.

Consideramos además que la falta de explicitación de las problemáticas de género como un abordaje transversal de la formación favorece la circulación de saberes intuitivos o poco reflexionados que reproducen modelos heteronormativos. En otras palabras, las perspectivas “ciegas” respecto al género lo que hacen es invisibilizar las implicancias y los efectos de las relaciones jerarquizadas entre los mismos, que estructuran nuestra sociedad, naturalizando estas relaciones también en ámbitos formativos.

Por lo expuesto, el propósito de este trabajo es indagar sobre presencia de la perspectiva de género en la formación de profesoras³ de química, o las características curriculares que muestran su ausencia, a partir de conocer la experiencia de estudiantes y graduados así como también sus prescripciones curriculares.

La perspectiva de género y la formación docente

Contextualmente, se plantea la necesidad de la inclusión de un enfoque de género en los espacios formativos y en particular en la formación docente (Barrancos, 2021; Morgade, 2016; Morgade et al. 2018). Sin embargo, como afirman Grotz et al (2020), son escasas las investigaciones que indagan este aspecto en la formación del profesorado universitario en ciencias naturales y también lo son en relación a la Educación Sexual Integral (ESI), una formación prescrita por ley en la Argentina. Consideramos especialmente a esta ley porque, aunque en su desarrollo no contempla especialmente al enfoque de género, las líneas políticas de acción posteriores a la elaboración del Programa Nacional de ESI dan cuenta de la perspectiva de género como un eje central de esta política educativa (Morgade et al., 2018). De hecho, actualmente se establece como uno de los ejes transversales de abordaje de la ESI

el reconocimiento de la perspectiva de género. Así, la perspectiva de género se constituye como un primer plano de articulación de la ESI en la formación y es esta relación la que interesa para este trabajo en particular.

Cabe aclarar que la ley 26.150 (Argentina, 2006), que es la ley que prescribe la ESI, considera a los niveles obligatorios de escolaridad, la formación técnica no universitaria y la formación docente. Sin embargo, en nuestro país la formación docente se encuentra dividida en dos subsistemas que son el superior universitario y el superior no-universitario y, en el primer caso, las universidades tienen autonomía para la construcción de sus planes de estudio y programas por lo que la ley no tiene injerencia directa. Sin embargo, sostenemos que debido a que los egresados de las carreras docentes de las universidades nacionales tienen habilitación para trabajar en los niveles en los que la ley está prescrita, debe ser un aspecto de la formación garantizado para que se pueda aspirar a cumplir en los demás niveles.

En el contexto educativo, consideramos a la perspectiva de género como una categoría analítica que permite visibilizar y cuestionar procesos a través de los cuales se establecen relaciones de poder asimétricas entre los géneros (Barrancos, 2007, 2012; Morgade, 2016). Es una categoría que nos aporta una mirada crítica a partir de la cual cuestionar los modelos heteronormativos en los que el hombre⁴ es el sujeto universal y el encargado del espacio de lo público. En este sentido, la perspectiva de género nos permite cuestionar el binarismo hegemónico que está presente en esta sociedad patriarcal y también en los ámbitos educativos. Es por esto que consideramos que si las desigualdades relacionadas al género no son visibilizadas y cuestionadas pueden reproducirse y transmitirse en los procesos formativos y es a partir de esta preocupación que se construye el problema presentado en este trabajo.

Las universidades no se mantienen externas a las relaciones de poder y jerarquización antes mencionadas, ya que en ellas pueden reproducirse visiones androcéntricas, particularmente en relación a la ciencia, que es el objeto de enseñanza en las universidades. Esto ocurre porque el conocimiento científico se relaciona a la inteligencia y la racionalidad, que han sido componentes asociados históricamente a la “naturaleza masculina” (Maffia, 2007; Suárez Tomé, 2016). Así, consideramos que los procesos educativos pueden reproducir y naturalizar estereotipos ligados a los roles de género y pueden hacerlo de manera no explícita, mediante lo que se denomina currículum oculto de género. Esta categoría es definida por Vázquez González (2002) como el conjunto de valores y creencias que son parte de la sociedad en la que vivimos e impregnan los aprendizajes determinando diferencias entre los géneros y su papel en la sociedad, sin ser explicitado ni oficializado en ningún documento.

Sumado a lo anterior, se advierte en la docencia universitaria una falta de conocimientos específicos de la profesión docente para la adecuación de las prácticas a las demandas sociales o dar respuesta a las exigencias del contexto socioprofesional

de lxs egresadxs (De Vincenzi, 2012; Grisales-Franco y González-Agudelo, 2009). Es decir que, si bien existe una relación de demanda de la formación universitaria en general, y la formación docente en particular, con perspectiva de género, existen obstáculos relacionados a las características de las prácticas de enseñanza en las universidades que puede imposibilitar su articulación o, directamente, su inclusión.

Por estos motivos, consideramos que el análisis del currículum desde distintas dimensiones puede revelar su perspectiva androcéntrica aunque ésta no sea explícita y las tensiones producidas a partir de esa imposición.

El enfoque de género en relación a las ciencias naturales

Específicamente en relación a las ciencias naturales, nos encontramos con que son ciencias con características androcéntricas y esta característica es, a su vez, una visión transmitida en la enseñanza (Camacho González, 2018; 2020). Además, se ha encontrado que en este campo de conocimientos, en los espacios formativos, existen mayores resistencias que en otras áreas para la inclusión de la perspectiva de género (Morgade, 2017), aspecto que puede deberse al sesgo de neutralidad que se sostiene desde estas áreas en relación a los condicionamientos sociales, culturales e históricos que son parte del contexto en los que se desarrollan. Sin embargo, son necesarias más investigaciones que indaguen en la formación del profesorado en ciencias naturales este enfoque dado que en nuestro país, como hemos mencionado, son escasas las investigaciones que abordan este aspecto.

En particular, en relación al campo disciplinar de la química, existe un sesgo de género que se sostiene por las representaciones sociales que existen en torno a la disciplina, en la que los agentes de socialización son decisivos (Vázquez-Cupeiro, 2015) y también porque existe un predominio masculino en el desarrollo de las ciencias naturales que establece relaciones de poder desiguales a su interior y también en su comunicación. Un ejemplo de este aspecto es la omisión sistemática de contribuciones científicas de mujeres al cuerpo de conocimientos que forman parte de estas disciplinas científicas (Camacho Gonzáles, 2020). En contraposición a una mirada que niega la influencia del contexto histórico y cultural en el desarrollo de estas ciencias, sostenemos que las ciencias naturales son construcciones sociales, no son neutras y también pueden producir, reproducir y legitimar estereotipos y roles de género.

Desde esta perspectiva, asumimos a las ciencias como una comunidad de producción de conocimiento, y por ello consideramos que hay muchos sesgos que pueden estar operando en esa producción. Específicamente en la física, química o matemática quizás no están enunciados o evidentes en las leyes o representadas en los modelos y las teorías, pero sí en el contexto de producción social. Es decir, es un aspecto que tiene que ver más con cómo se constituye históricamente esta

comunidad en el binomio masculino/femenino, en donde lo femenino queda excluido o es invisibilizado (Maffia, 2007), al tiempo que la posición masculina queda como la única disponible y legitimada.

Sin embargo, desde una visión idealizada de la producción de conocimiento, como si no tuviera ningún tipo de sesgo, fuera neutral, estuviera por fuera de disputas políticas y de poder, no hay lugar para enseñar la producción de conocimiento desde la perspectiva de género. Desde esta mirada es que la visión androcéntrica se sustenta en los espacios de educación formal, en parte, por una visión muy tradicional de las ciencias relacionada a la objetividad y neutralidad que se le atribuyen a sus productos. Esta relación se establece a partir de considerar, en acuerdo a todas las críticas epistemológicas sobre el positivismo, que la objetividad y neutralidad no existen como tales en ninguna práctica social humana, ni siquiera en el ámbito científico. Y, desde una perspectiva de género, lo que se asume como “objetivo, neutral y racional” es en realidad una mirada inherentemente androcéntrica porque sostiene los valores masculinos que son los asociados a la práctica científica con esas características y, desde esta lógica, las feminidades quedan excluidas de la posibilidad de producir conocimientos válidos científicamente (Suarez Tomé, 2016).

Método

Empleamos un estudio de tipo cualitativo, exploratorio y descriptivo para indagar el problema en un caso en particular, el profesorado en nivel medio y superior en química de la Universidad Nacional de Río Negro. Los datos se obtuvieron a partir de 8 entrevistas y 20 documentos curriculares de dicha carrera. Seleccionamos como documentos a los programas de las asignaturas correspondientes al campo de formación disciplinar específica (18 en total), el plan de estudios y un documento de autoevaluación de la carrera elaborado por docentes y estudiantes durante el año 2021.

La selección de los programas de las asignaturas que corresponden a la formación disciplinar específica se fundamenta en que actualmente corresponde al 58% del total de horas de la carrera y son asignaturas que forman parte del núcleo de saberes de referencia del profesorado. Además, durante las entrevistas se indagó también la percepción de lxs estudiantes sobre otras asignaturas.

Por su parte, la selección de las personas entrevistadas se realizó construyendo un listado inicial de estudiantes activxs en la carrera y también egresadxs, un total de 33 personas. Luego, se seleccionó de ese listado a las personas a entrevistar, con el objetivo de cubrir estudiantes que transitaban desde la primera cohorte (2009) hasta la actualidad (2021).

Debido al contexto de pandemia mientras desarrollamos este trabajo, las entrevistas

fueron realizadas de manera virtual mediante una plataforma de videollamadas que permitió la grabación completa de las mismas para su posterior transcripción. Las entrevistas fueron semiestructuradas (Marradi et al. 2018) con preguntas que fueron elaboradas previamente, basadas en el análisis de los documentos curriculares.

A medida que realizamos las entrevistas fuimos seleccionando nuevas personas, siguiendo la técnica del muestreo teórico que se basa en la selección de nuevos casos a estudiar según su potencial para refinar y/o expandir los conceptos y categorías construidas, es decir, un proceso de selección gradual de la muestra (Strauss y Corbin, 2016). Es así que mientras que las decisiones iniciales para la recolección de datos estuvieron basadas en una perspectiva general en relación al problema indagado, el resto del proceso de recolección de datos estuvo “controlado” por las categorías emergentes. Por su parte, el análisis de los datos se realizó mediante el método de comparación constante (Strauss y Corbin, 2016), un proceso de codificación y análisis simultáneo de datos que consta de tres etapas: 1) codificación abierta y axial, mediante la comparación de incidentes con cualidades para ser agrupados; 2) la integración de categorías y propiedades que tienen mayor sentido relacionadas entre sí y 3) la codificación selectiva, mediante la que se agrupan o reducen las categorías a pocas de alto nivel. El proceso de recolección de datos finalizó al haber saturado las categorías construidas mediante la codificación.

Resultados y discusión

A partir del análisis de los documentos elegidos para cumplir con los objetivos de este trabajo, se desprende que el currículum formal de la carrera no contempla explícitamente una formación con perspectiva de género. Este aspecto puede ser entendido por el contexto de elaboración del plan que está vigente desde 2009, dado que estas discusiones no tenían la misma relevancia que en la actualidad. Sin embargo, es importante destacar que durante la elaboración del documento de autoevaluación de la carrera existieron intercambios sobre esta cuestión, y en dicho documento quedó expresado lo siguiente:

“Se advirtió sobre la falta de capacitación en Educación Sexual Integral (ESI). Esta formación exigida por ley no está contemplada en los planes de estudio y la universidad debería adecuarse de alguna manera a esta demanda (...) Una alternativa factible que se propone es el dictado de un seminario específico.” (Fragmento del documento de autoevaluación del plan de estudios).

Esta frase, por un lado, reconoce que la carrera está en falta con una prescripción nacional sobre la formación docente pero, por otro lado, posiciona estos conocimientos en un lugar de marginalidad. A modo comparativo, es interesante destacar que en 2021 se sancionó en Argentina la Ley de Educación Ambiental Integral (Argentina, 2021) y en el documento de autoevaluación de la carrera, en relación a las modificaciones

sugeridas, quedó explicitada esa inclusión: “Los objetivos de la Ley de Educación Ambiental deben ser tenidos en cuenta (...) su formulación aporta matices para la escritura del nuevo plan de estudios.” (Fragmento del documento de autoevaluación del plan de estudios). La rápida inclusión de una ley recientemente sancionada y la marginalidad de los contenidos de la ESI, da cuenta de resistencias referidas a estos contenidos en particular.

Por su parte, las personas entrevistadas acuerdan en que no han tenido herramientas para la enseñanza con el enfoque de la ESI o la perspectiva de género, a excepción de asignaturas correspondientes al campo de formación pedagógica. Esta excepción se registró también en el trabajo de Grotz et al. (2020) en su investigación en un profesorado universitario en biología y está en consonancia con los resultados de Morgade (2017) en relación a las mayores resistencias que se encuentran en los espacios de ciencias naturales respecto a otros, aunque aún no se indagado en profundidad el caso de la formación en química.

Si bien no hay indicios en el currículum formal que indique que en la carrera integre perspectiva de género, más allá de casos puntuales de algunas asignaturas pedagógicas, asumir que toda educación es sexual (Morgade et al., 2018) implicó analizar el currículum con mayor detalle. Las características emergentes de los distintos documentos curriculares analizados y las entrevistas realizadas nos llevaron a detectar que, actualmente, el proyecto curricular de la formación docente del profesorado de química se enmarca en una perspectiva tradicional que interpretamos como un currículum androcéntrico fluyendo como currículum oculto.

A continuación, desarrollaremos las categorías emergentes construidas a partir del análisis de los documentos curriculares y las entrevistas, que nos permiten sostener la afirmación anterior y que evidencian un currículum oculto de género (Vázquez González, 2002).

1, Uso del lenguaje enmarcado en el sistema sexo-género

El uso del lenguaje es representativo como una categoría que pertenece, de fondo, a un posicionamiento político relacionado a la visibilización de las mujeres en los espacios públicos. Además, porque en el profesorado de química la matrícula se encuentra feminizada y reconocer esa característica en el estudiantado permite llevar adelante prácticas con perspectiva de género, reconociendo posiciones de desigualdad social en la que se encuentran las mujeres madres, trabajadoras y estudiantes de la carrera. De manera más general, el uso del lenguaje denota a qué personas se las ubica como referencia y centro en las prácticas de enseñanza: si se considera a la heterogeneidad del estudiantado o si se posiciona a un sujeto masculino como modelo de estudiante y docente. En este sentido es que el sistema sexo-género (Rubin, 2018) enmarca el uso del lenguaje posicionando a los sujetos masculinos como referencia en ámbitos públicos y de conocimiento. Es una evidencia

del androcentrismo que existe en nuestra sociedad manifestada a través del lenguaje (Bengoechea, 2018) y el uso excesivo de lenguaje masculino como genérico es una característica común de clases sexistas (Camacho, 2018).

Se encontró en los documentos una ocurrencia alta (18 de los 20 documentos) de uso de lenguaje masculino como genérico y las personas entrevistadas coincidieron en que no se usa ningún tipo de lenguaje inclusivo en la carrera, a excepción de asignaturas del campo pedagógico y algún “intento” de una docente de hablar en términos binarios. Se encontró también el uso de lenguaje masculino como genérico para referirse al equipo docente, aun cuando está formado (en parte o completamente) por docentes mujeres en la actualidad. Sumado a lo anterior, dos estudiantes hicieron referencia a impedimentos explícitos en la universidad para no usar ciertas formas de lenguaje inclusivo:

“Creo que una compañera quiso entregar un trabajo con lenguaje inclusivo y le dijeron que no se lo iban a permitir. Decían que se atenían a cómo se escribe en una universidad y eso no está aprobado por la Real Academia Española así que nada de ‘x’ ni de ‘e’”. (Fragmento de la entrevista N°5).

Estas tensiones, pueden considerarse como disputas en las políticas ideológicas de la lengua planteadas por Bengoechea (2015). En este sentido, la RAE es citada como una autoridad sin reconocer sus componentes ideológicos, bajo un aparente mito de neutralidad de la lengua sumado a la aparente neutralidad del espacio académico, que inhiben cualquier discusión sobre las formas del uso del lenguaje que se posicionan ideológicamente bajo perspectivas de género. Por este motivo, el uso del lenguaje en la enseñanza es un aspecto relevante a ser indagado y discutido en relación a la formación del profesorado.

2. Enseñanza disciplinar con sesgos de género

Construimos esta categoría a partir de tres características que emergieron en la lectura y análisis de los programas de las asignaturas del campo disciplinar, pero que particularmente se nutrieron de la información obtenida en las entrevistas. Estas características son: bibliografía obligatoria mayoritariamente masculina, representación casi exclusiva del género hegemónico en la enseñanza disciplinar y sesgo de objetividad que invisibiliza el androcentrismo como característica de las disciplinas enseñadas. Esta última característica se asocia a una concepción de ciencia sustentada en una epistemología tradicional sin perspectiva de género.

En cuanto a la bibliografía, contabilizamos que más del 86% de la bibliografía obligatoria del campo de formación disciplinar específico corresponden a autorías exclusivamente masculinas. Además, hay una consciencia general de quienes transitan y han transitado la carrera de que hay un género hegemónico que escribe los textos sobre los que estudian en el campo de formación disciplinar. A modo de ejemplo se destaca el siguiente fragmento:

“Toda escrita por hombres. Toda escrita por hombres, salvo en las didácticas, estaba toda escrita por hombres. Absolutamente toda. (...) El único libro, enciclopedia, de mujer era biológica el Curtis, el único. (...) Pero en las didácticas por suerte, ahí las profes le metían mujeres como para compensar. Ahí eran prácticamente todas mujeres.” (Fragmento de la entrevista N°8).

Se destaca un comentario de una de las personas entrevistadas que dice: “Además siempre aparece el apellido y uno, hablábamos con una compañera, que uno siempre asocia el apellido con un hombre” (Fragmento de la entrevista N°2). Es interesante destacar este comentario porque, en términos de currículum oculto, el hecho de que lxs estudiantes asocien el apellido de alguien mostrado en la academia con un hombre no es algo inocente. Se trata de mecanismos de representación permanente de un género que es el hegemónico, que construye autoridad epistémica o privilegio epistémico (Acuña Moenne, 2018), es decir, el reconocimiento de ser fuentes válidas de conocimiento, mientras los demás géneros son excluidos del ámbito de producción del saber o de transmisión del saber científico. Es, dicho de otro modo, consecuencia del principio opositivo y jerarquizado entre los géneros masculino y femenino que postula Maffia (2007) en relación al ámbito científico o académico. Así, ese currículum oculto resulta en la construcción de una asociación permanente de masculinidad y conocimiento científico.

Sumado a lo anterior, en las entrevistas emergió fuertemente la representación masculina en la enseñanza en general y no solamente en la bibliografía. Todas las personas entrevistadas coinciden en que hay una representación casi exclusivamente de hombres más allá de la bibliografía. Esta característica de la educación en química, que es la ausencia de modelos o referentes femeninos, ha sido identificada en trabajos previos en distintos contextos educativos (Camacho González, 2013). A modo de ejemplo, citamos dos fragmentos que representan también las voces de las demás personas entrevistadas:

“Los ejemplos que te dan, no sólo de antes sino de ahora, son todos hombres, eso sí. Te traen, hoy te enseñan a la ciencia y te muestran a los hombres. Yo, por ejemplo, en lo que va de la carrera, no nos han mencionado mujeres. (...) Es más, ahora me pongo a pensar y no nombramos mujeres. No, no hay nada. (...) es que re feo decirlo, pero es como decías vos, es lo que trabajan los hombres blancos, adinerados en un laboratorio en el.. de guardapolvo y después reciben los premios de traje. Y es esa la visión que te hacen dar.” (Fragmento de la entrevista N°5).

“Estoy tratando de recordar si.. ni siquiera una cara te podría decir, una cara que yo diga bueno, es la cara de una científica... sinceramente no, no me acuerdo. Me acuerdo de todos señores de bigote y nada... más, nada más.” (Fragmento de la entrevista N°4).

Esta representación constante también se suma a un currículum oculto. La imagen

de ciencia transmitida es una imagen de ciencia masculina, construida exclusivamente por hombres hegemónicos. Estas enseñanzas implícitas tienen una marca muy grande porque son atravesadas, según las personas entrevistadas, durante todos los años de formación en el campo disciplinar. Aquí entramos también al terreno de la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2018), ya que es un aspecto percibido como un normal funcionamiento y no se percibe como un acto de imposición ideológico. De este modo, las prácticas subjetivas de la docencia universitaria están estructuradas en base a esas características androcéntricas de las ciencias (Maffia, 2007; Morgade et al. 2018), y es algo transmitido curricularmente, aunque no sea explícito y no sea consciente o malintencionado por parte de quienes enseñan.

Es interesante notar que frente a esta representación casi exclusiva de hombres, sí distinguen a una mujer, Marie Curie, que es mostrada en el campo disciplinar, casi de manera exclusiva: “O bueno sí, obviamente Marie Curie pero bueno es como traer ahí a íconos reconocidos que tuvieron que reconocerlos porque no les quedaba otra, pero... no todo lo que sucedía atrás” (Fragmento de la entrevista N°1). El caso de Marie Curie es interesante porque al ser, a grandes rasgos, la única mujer presentada en el campo de saber de referencia, termina siendo una especie de ejemplo de excepción del género en las ciencias naturales, aspecto que es naturalizado y no problematizado. Camacho González (2013; 2017), señala que estos casos excepcionales se contraponen a la mirada del hombre en la ciencia, caracterizado desde un rol exitoso sobre el que se le otorga mayor valor a su trabajo mientras que los casos de mujeres excepcionales son reconocidas desde su lugar de “ocultas” más que por los aportes científicos realizados.

Por su parte, en uno de los programas se describe como propósito de enseñanza: “Promover un pensamiento reflexivo sobre el impacto *del hombre* en el ambiente y sobre el papel relevante de la química en la búsqueda de un desarrollo sustentable” (Fragmento del programa de Química Ambiental). En cualquier caso, colocar al hombre como referencia de “lo humano” es una visión androcéntrica porque coloca a un sector socialmente privilegiado como punto de vista de la realidad y sostiene los valores hegemónicos asociados a ese grupo. Si bien es el único programa que hace una mención de este tipo, de acuerdo a los resultados presentados sostenemos que el sesgo androcéntrico se percibe en general en la formación disciplinar.

Para complementar lo anterior, en relación a la concepción de ciencia enseñada, advertimos que se expresa en pocos programas y en la autoevaluación del plan de estudios. En estos casos se trata de una concepción empírico inductivista de la ciencia enseñada, refiriendo exclusivamente a su característica de ciencia experimental. Este resultado, si bien no nos permite caracterizar completamente la visión de la ciencia que se pretende transmitir en la carrera, nos permite reflexionar sobre los obstáculos que pueden presentarse para la inclusión de la perspectiva de género. Lo

no mencionado (lo silenciado) evidencia que el profesorado da menos importancia a lo epistémico respecto de lo social, lo histórico y lo cultural en la enseñanza, lo que es desde nuestro punto de vista, importante para integrar la perspectiva de género directamente relacionada a los contenidos de enseñanza. No obstante, cabe aclarar que no cualquier contextualización crítica histórica o epistemológica sobre las ciencias naturales tiene perspectiva de género ya que incluso en la asignatura Epistemología e Historia de la Química, hay acuerdos respecto a que este enfoque no está presente.

En los programas hay un énfasis general puesto en la transmisión de los productos de la ciencia más que conocimientos ligados a la ciencia como construcción y en las entrevistas emerge la misma información. De hecho, afirman que la ciencia enseñada es: “una ciencia a partir de definiciones, a partir de teorías, de formuleos” (Fragmento de la entrevista N°1), “Ciencia dura teórica y listo (...) queda como una química sesgada, una química de papel” (Fragmento de la entrevista N°8), “Una ciencia muy tradicional, ultra tradicional, regida por los libros. No se salen nunca de esa estructura. Vamos primero a materia, de materia pasamos a... número atómico, número másico, tabla de elementos, vamos por los grupos.. y todo muy teórico” (Fragmento de la entrevista N°2).

Las personas entrevistadas afirman que se enseña una ciencia tradicional, entendiendo a esta ciencia tradicional con presupuestos epistemológicos clásicos. Esto admite la enseñanza de los productos de la ciencia (conceptos, leyes, teorías) casi de manera exclusiva, una enseñanza enciclopédica, pero también operando un fuerte sesgo de género. Para ilustrar más este aspecto, agregamos lo que una persona entrevistada afirma: “La idea de ciencia que transmiten por ahí, más allá del esfuerzo que hacen por no transmitirlo, es como una idea de ciencia acabada, pulcra, como de un sector privilegiado, que accede a poder producir ese conocimiento” (Fragmento de la entrevista N°3).

La concepción de ciencia como un producto lógico no permite cuestionar ni visibilizar los sesgos que a su interior se reproducen. Pero al no hacerlo, los transmiten igualmente de manera implícita, mediante un currículum oculto que reproduce un arquetipo científico androcéntrico. Aún más, al hacerlo en el ámbito académico con la autoridad suficiente para que parezca legítimo (Bourdieu y Passeron, 2018), podemos interpretarlas como manipulaciones simbólicas que sostienen el orden jerarquizado entre los géneros.

3. Actitudes sexistas y falta de perspectiva de género en el desarrollo del currículum formal

Esta categoría fue construida exclusivamente a partir de las entrevistas. Es necesario aclarar que el androcentrismo del conocimiento es un aspecto de la formación que se diferencia de otras situaciones de sexismo (Acuña Moenne, 2018) y es por este motivo que delimitamos una nueva categoría.

Emergen de las entrevistas algunos recuerdos o comentarios que, a priori, parecen ser sólo ejemplos de situaciones ocurridas pero que, si las comparamos en detalle, pueden dar cuenta de algo más sistemático en la carrera. Son también indicios de la transmisión de un currículum oculto de género, dando cuenta de la transmisión de valores o estereotipos de manera desapercibida y naturalizada (Vázquez González, 2002) asociados a un modelo heteronormativo.

Es interesante destacar que, cuando a las personas entrevistadas se les preguntó si recordaban algún comentario o chiste sexista, en general respondieron que no. Sin embargo, profundizando sobre actitudes sexistas menos explícitas y re-preguntando, cinco personas respondieron con situaciones puntuales. A modo de ejemplo:

“Con un profesor puntual si me pasó de sentirme media incómoda. Hasta el punto de cuestionarte cómo me estoy vistiendo (...) Bueno me pongo un buzo más largo quizás, porque tanto con profesores con compañeros, uno quizás siente... me están mirando de una forma que no quiero que me miren (...). O hasta decir bueno no le voy a preguntar esto porque quizás flashea otra cosa. Es horrible lo que estoy diciendo”. (Fragmento de la entrevista N° 2).

En esta entrevista, se evidencia cómo operan ciertas prácticas a partir de relaciones asimétricas de poder. Las referencias del tipo “es horrible lo que estoy diciendo” son indicios de la violencia simbólica operando, de manera tan silenciosa que es difícil de evidenciar para lxs estudiantes (Bourdieu y Passeron, 2018). Las prácticas culturales sexistas que existen en la sociedad en general permean los campos educativos, académicos y científicos aunque se piense muchas veces que son espacios despojados de estas relaciones de poder. Estos ejemplos son prueba de ello:

“He visto por ahí situaciones que me parecieron desagradables pero de un profe hacia las mujeres (...). Por ahí en la manera de recibir las en el aula (...) es... un acercamiento distinto al varón. (...) Me acuerdo de preguntar una cosa y conmigo tenía una actitud. Iba otra persona, una alumna, y ya la actitud era completamente diferente.” (Fragmento de la entrevista N°4).

Además, una entrevista también pone de manifiesto un trato entre docentes de la carrera que esconde actitudes sexistas:

“Pareciera que suena más fuerte la voz de un profe varón que de una profe mujer. (...) Me acuerdo de un profesor siendo un poquito avasallante con las profes o con las estudiantes. Y que no reacciona de la misma manera si le habla un varón. O sea, si le hablan otros profesores él reacciona de otra manera. Si le habla una profesora mujer, responde de otra manera”. (Fragmento de la entrevista N°3).

De este modo, la categoría género nos permite evidenciar que las posiciones de poder en el campo se ejercen más por agentes masculinos. Estas posiciones están

muy marcadas aun cuando predominan mujeres en el cuerpo docente.

Otro punto interesante encontrado en las entrevistas para la construcción de esta categoría es en relación a la transmisión de estereotipos de género. Sobre los casos recordados, una de las personas entrevistadas recordó específicamente una lectura en la que una mujer tenía problemas de alimentación, a lo que la persona comenta: “me parece que sí estaba pensado desde: las mujeres son las anoréxicas, las mujeres son las bulímicas. No era un varón el que no comía (...) pero es más fácil verlo en las mujeres me imagino, caer más en el estereotipo” (Fragmento de la entrevista N°8). Otro recuerdo de otra estudiante refiere a un ejemplo que una docente dio intentando aplicar contenidos a un caso cotidiano, el ejemplo fue: “mientras yo cocino mi marido mira televisión”.

Estos ejemplos son interesantes para contrastar con la categoría anterior porque existe una sobre-representación de un género en particular, pero cuando aparecen temas como el de problemas alimenticios o se relaciona a lo doméstico, se decide optar por una representación femenina. Así, la selección de género según el caso que se muestra, pone de manifiesto una transmisión de las relaciones de desigualdad entre géneros. Hay un reconocimiento de un género que es el hegemónico que es representado en situaciones agradables, exitosas o de poder, mientras que los géneros no hegemónicos como los femeninos/feminizados son exhibidos en situaciones de naturaleza distinta. La oposición masculino/femenino como estructura básica (Maffia, 2007; Suárez Tomé, 2016) es una organización que se produce desde muy temprana edad en todas las instituciones y estas experiencias sociales tienen un peso muy grande en relación a las subsiguientes (Bourdieu y Wacquant, 2012). Es decir que hay que tener en cuenta un marco social más amplio en donde estas estructuras se comparten con la academia y la no reflexión durante el proceso de formación universitaria no hace más que contribuir a esta reproducción de estereotipos o estructuras positivas.

Existieron, además, recuerdos de chistes sexistas que refuerzan lo anteriormente dicho. De este modo, se evidencian distintas dimensiones que dan cuenta de sesgos sexistas en el desarrollo del currículum.

Conclusiones

Consideramos que indagar en la formación actual del profesorado de química es un punto de partida necesario para el desarrollo de un currículum con perspectiva de género, un enfoque urgente para el campo de desempeño profesional de lxs egresadxs. Este trabajo pretende ser un aporte al conocimiento sobre las características de la formación del profesorado hoy, considerando un caso en particular, a casi 15 años de la sanción de la ley de ESI.

En primer lugar, reconocemos que el orden androcéntrico al interior de la carrera responde a una construcción de poder que atraviesa la vida social y los cuerpos por fuera y por dentro del ámbito académico. De este modo se constituye como un orden naturalizado y poco reflexionado en las prácticas sociales en general, y por ende, en las prácticas docentes en particular. En este sentido, interpelar esa construcción social es una instancia necesaria para la des-naturalización de prácticas de enseñanzas androcéntricas y para tender a una educación más justa con perspectiva de género.

En contraposición a lo anterior, la falta de interpelación de la enseñanza con perspectiva de género, actualmente, transmite un currículum androcéntrico con sesgos sexistas y heteronormativos en distintas dimensiones de la formación: relacionado específicamente a los conocimientos disciplinares pero también de manera más amplia relacionado a otros aspectos pedagógico-didácticos.

Como mencionamos al inicio de este trabajo, consideramos que cuando la perspectiva de género no se hace explícita, se favorece la transmisión de saberes hegemónicos heteronormativos sustentados en valores androcéntricos. Es decir, se favorece la circulación de saberes que son intuitivos y poco reflexionados desde una perspectiva de género. Así, consideramos que no existe “no saber” sobre temas relacionados al género y la sexualidad y, por ende, la educación sexual, sino que los conocimientos de los que partimos son los hegemónicos y cuando no los cuestionamos los reproducimos. La falta de explicitación de la perspectiva de género en la formación lleva a silencios o vacíos de la formación que permiten la reproducción de discriminaciones, prejuicios o estereotipos que se evidencian en el micro-espacio del aula pero determinan un orden social mayor basado en las desigualdades de género. A veces estos mecanismos son tan sutiles que resultan “invisibles”, pero su sistematicidad da cuenta de una característica de la formación en general en la carrera, motivo por el que interpretamos a esta característica como parte del currículum oculto. Así, lo no explicitado no implica la no-educación sexual, sino que reproduce una educación sexual androcéntrica.

La interpretación de que el currículum es androcéntrico se refuerza si consideramos que frente a cambios superficiales que atañen a la integración de temáticas como la de cuidado ambiental sin considerar la perspectiva de género, estos cambios son ampliamente consensuados o rápidamente integrados a la prescripción curricular. En cambio, frente a la propuesta de cambios con perspectiva de género que requieren re-pensar el desarrollo curricular en todos sus niveles de concreción (diseño curricular, programas, clases), se halla con resistencias tal como se evidencian en los resultados de este trabajo. Además, siendo que el campo laboral requiere de la formación docente conocimientos para la implementación de la ESI desde un enfoque de género, es discutible que las universidades se mantengan al margen de esta prescripción si forman profesionales de la educación.

Además, la feminización de la carrera en relación al cuerpo docente por un lado y al estudiantado por el otro, no implica necesariamente un cuestionamiento profundo al orden androcéntrico establecido y naturalizado. Es un aspecto que denota también la necesidad de formación porque va más allá de los cuerpos que ocupan posiciones en el campo académico, sino que se trata de reflexionar cómo se jerarquizan los cuerpos en función de una construcción social, como es el género.

Por último, no queremos dejar de mencionar que, si bien no fue objeto de análisis en este trabajo, los materiales de enseñanza del campo disciplinar son, en gran parte, traducidos del idioma inglés. Esta información, desde un enfoque interseccional, también da cuenta de una característica de transmisión del androcentrismo relacionado al conocimiento disciplinar. En este sentido, sería interesante indagar estas relaciones en futuros trabajos que contemplen a los conocimientos específicos de las ciencias naturales en relación a la perspectiva de género.

Notas

¹Universidad Nacional de Río Negro

²Universidad Nacional de Río Negro

³ En este trabajo haremos uso de la “x” en reemplazo de la flexión de género tradicional del castellano como crítica a la invisibilización que produce el uso del masculino genérico respecto de otros géneros.

⁴ En acuerdo al enfoque interseccional (Vigoya, 2016) asumimos que existen múltiples ejes de opresión que se entrecruzan con el género para explicar las desigualdades sociales. Es así que con la categoría hombre nos referimos a masculinidades hegemónicas, es decir, que ostentan otras características que le dan privilegios sociales sobre otras personas además de ser adulto cis-género, como por ejemplo, ser de una clase social privilegiada o tener determinada ascendencia.

Referencias bibliográficas

Acuña Moenne, M. E. (2018). Apuntes para pensar en una educación no sexista. *Anales de la Universidad de Chile*, 14, 109-123. Doi: 10.5354/0717-8883.2018.51141

Camacho González, J. P. (2013). Concepciones sobre ciencia y género en el profesorado de química: aproximaciones desde un estudio colectivo de casos. *Ciência & Educação (Bauru)*, 19, 323-338. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000200007>

Camacho González, J. P. (2017). Identificación y caracterización de las creencias de docentes hombres y mujeres acerca de la relación ciencia-género en la educación científica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 63-81. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300004>

Camacho, J. (2018). Educación científica no sexista. Aportes desde la investigación en Didáctica de las Ciencias. *Nomadías*, (25), 101-120. Doi: 10.5354/0719-0905.2018.51508

Camacho-González, J. P. (2020). Educación Científica, reflexiones y propuestas desde los

Perspectiva de género: ¿un enfoque presente en la formación del profesorado universitario en química?

- feminismos. *Revista Científica*, 38(2), 190–200. <https://doi.org/10.14483/23448350.15824>
- De Vincenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Aula*, 18, 111-122.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Sudamericana.
- Barrancos, D. (2012). Género y ciudadanía en la Argentina. *Iberoamericana. Nordic Journal of Latin and Caribbean Studies*, 41(1-2), 23-39. <https://doi.org/10.16993/ibero.45>
- Barrancos, D. (2021). La indispensable formación docente con perspectiva de género. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1).
- Bengochea, B. M. (2015). *Lengua y género*. Síntesis.
- Bengochea, B. M. (2018). Hablar sin sexismos. En Lucía, L. (dir.), *El atlas de las mujeres en el mundo: las luchas históricas y los desafíos actuales del feminismo* (pp. 110-111). Clave Intelectual.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo veintiuno editores.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2012). Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo veintiuno editores.
- Grisales-Franco, L. M., y González-Agudelo, E. M. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: Un problema para la didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 12(2), 77-86.
- Grotz, E., Plaza, M. V., Cerro, C. G. D., Galli, L. M. G., & Marino, L. D. (2020). La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes. *Ciência & Educação (Bauru)*, 26. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200035>
- Maffia, D. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 12(28), 63-98.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo veintiuno editores.
- Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. (Homo Sapiens Ediciones).
- Morgade, G. (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>
- Morgade, G.; Fainsod, P.; Baez, J.; Grotz, E. (2018). “De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género”, en Rojo, P. y Jardón, V. (comp.), *Los enfoques de género en las universidades* (pp. 67-95). Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Disponible en: <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2018/11/Libro-AUGM-2018-5.pdf>
- Rubin, G. (2018). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. En Lamas, M. (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 53-110). Bonilla Artiga Editores.

Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Suárez Tomé, D. (2016). Ciencia y emociones: ¿responde la exclusión de la emotividad en la investigación científica a un prejuicio androcéntrico?. *Tábano. Revista de Filosofía*, 12, 71-90.

Vázquez-Cupeiro, S. (2015). Ciencia, estereotipos y género: Una revisión de los marcos explicativos. *Convergencia*, 22(68), 177-202. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i68.2957>

Vázquez González, L. (2002). Educación y género. Una aproximación al currículo oculto de género. En *II Jornadas Pedagógicas de la Persona. Identidad personal y educación* (pp. 71-75). Kronos.

Estrategia de enseñanza para estudiantes de Psicología y Psicopedagogía basada en los estilos de aprendizaje

Teaching strategy for university students of Psychology and Educational Psychology

Gabriel Artur Marra e Rosa¹
Silvia Adriana Fioravanti²

Resumen

El presente trabajo se enfoca en los estilos de aprendizaje y tiene como propósito el planteo de una estrategia de enseñanza eficiente para los alumnos que cursan carreras de Psicología y Psicopedagogía. Para ello, se llevó a cabo una investigación de diseño no experimental con el objetivo de describir los estilos de aprendizaje predominantes en alumnos de ambas carreras de una universidad privada de Argentina. El instrumento utilizado fue el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb y participaron del estudio 372 estudiantes universitarios de ambas carreras. Los resultados demuestran que los estilos asimilador y convergente son predominantes en estos alumnos, y se sugiere como estrategia de enseñanza la implementación del ciclo de aprendizaje experiencial.

Palabras clave: Estrategia de enseñanza; Estilos de aprendizaje; Psicología; Psicopedagogía

Abstract

The present paper focuses on the learning styles field of study and has the aim to propose an efficient teaching strategy for students of Psychology and Educational Psychology. To this end, a non-experimental design research was carried out with the objective of describing the predominant learning styles in students from both careers at a private university in Argentina and, based on the results, to suggest which would

be the best teaching strategy according to the particularities of the context studied. The instrument used was Kolb's Learning Styles Inventory and 372 university students from both careers participated in the study. The results show that the assimilative and convergent styles are predominant in these students, and that the best suggested teaching strategy is the implementation of the learning experiential cycle.

Keywords: Teaching strategy; Learning styles; Psychology; Educational Psychology

Fecha de Recepción: 18/10/2021
Primera Evaluación: 30/12/2021
Segunda Evaluación: 19/01/2022
Fecha de Aceptación: 01/04/2022

Introducción

Los profesionales que buscan mejorar la calidad de la educación han encontrado un futuro promisorio en las teorías de los Estilos de Aprendizaje. El objetivo compartido por la mayoría de ellos es desarrollar estrategias eficientes de enseñanza a partir de la comprensión de estilos y preferencias personales de los alumnos. En términos generales, los estilos y preferencias nos ayudan a explicar por qué algunos tópicos y tareas son interesantes, mientras que otros son costosos y fastidiosos para determinados individuos (Peterson y Kolb, 2017). Por medio de esta concepción general, diversos abordajes han sido desarrollados con la finalidad de priorizar la enseñanza ofrecida en distintos contextos educativos.

Algunos ejemplos de la utilización de las teorías de los estilos de aprendizaje en la formulación de estrategias de enseñanza son el agrupamiento por estilo de aprendizaje (Hmedna, El Mezouary y Baz, 2019; Abdelhadi, Ibrahim y Nurunnabi, 2019), el diseño de un material didáctico computarizado (Ruiz y Duarte, 2018) y la creación de rutinas instruccionales adaptadas e individuales (Troussas, Krouska, Sgouropoulou y Voyiatzis, 2020). Otro ejemplo sobresaliente es el uso estratégico de conocidas técnicas y didácticas con base en los estilos predominantes en el alumnado (Marcos Salas, Alarcón Martínez, Serrano Amarilla, Cuetos Revuelta y Manzanal Martínez, 2021).

Los resultados de la utilización de las estrategias mencionadas han demostrado que las mismas tienden a optimizar el proceso de aprendizaje (Alanya Beltran, Padilla Caballero y Panduro Ramirez, 2021); no obstante, vale resaltar que es necesario analizar las particularidades de los contextos en los que se aplican esas estrategias, bien como el tipo de contenido vinculado por ellas y los sujetos que podrían ser beneficiados por las mismas. De esta manera, se puede asegurar que la estrategia propuesta alcanzará su objetivo.

En el caso de los alumnos de Psicología y Psicopedagogía, los cuales son sujetos del presente trabajo, la revisión sistemática efectuada por Rosa, Fioravanti y Battaglini (2019) reveló que los estudios realizados hasta el presente en la región iberoamericana destacan el predominio de los estilos reflexivo y teórico en estos alumnos. El estilo reflexivo posee las siguientes particularidades: observar las experiencias desde diferentes perspectivas, recolectar datos y analizar con detenimiento antes de llegar a una conclusión. A su vez, el estilo teórico se caracteriza por: adaptar e integrar las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas, empleando profundos sistemas de pensamiento para establecer principios, teorías y modelos.

Con respecto al contexto universitario argentino, donde se realizó la presente investigación, Ventura y Moscoloni (2014) señalaron la existencia de preferencias cognitivas relativamente estables según el tipo de carrera y el ciclo de estudios en el cual se encuentran los estudiantes. Por ello, las autoras sugieren desarrollar las

asignaturas considerando los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de una misma disciplina. Esta recomendación es sumamente relevante porque, según Gallego (2013), la mayoría de las publicaciones sobre estilos de aprendizaje dedica un 98% del texto a una taxonomía y una descripción conceptual de los estilos y sólo un 2% del texto explica cómo aplicar estos conceptos a la vida real del aula.

El presente trabajo pretende describir no solamente los estilos de aprendizaje preponderantes en los alumnos en cuestión, sino discutir la posibilidad de elaboración de una estrategia de enseñanza que pueda lidiar con las dificultades propias del ambiente universitario, particularmente de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Reconociendo la necesidad de avanzar en diseños y desarrollos curriculares en función de las peculiaridades de los contextos educativos (Martínez, Arellano y Martínez Geijo, 2019), se enfocará en la discusión de estrategias posibles con énfasis en su implementación durante toda la formación de grado universitario.

La concepción de estrategia propuesta en el presente trabajo se inspira en las enseñanzas de Dewey (2005/1910) que incluyen la tarea de transformar predisposiciones naturales y fortalecer la mente frente a las tendencias irracionales del ambiente social. Esto incluye no sólo estudiar trazos y hábitos comunes entre las personas, sino las condiciones en las cuales los individuos expresan su potencial intelectual y creativo. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es analizar los estilos de aprendizaje predominantes en alumnos de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía y discutir acerca del conjunto organizado de acciones educativas y recursos pedagógicos que pueden optimizar la calidad de la educación ofrecida en este ambiente universitario.

Marco Teórico

Los estilos de aprendizaje pueden ser definidos, en términos generales, como rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que se pueden modificar con el pasar del tiempo y de acuerdo con el ambiente, pero que los alumnos muestran en el momento de aprender (Alonso, Gallego y Honey, 2007). Si bien existen divergencias respecto a definiciones, las teorías coinciden en que los sujetos poseen ciertos rasgos relativamente estables de percepción, procesamiento y comprensión de la información en un contexto de aprendizaje (Alonso García y Gallego, 2010). Asimismo, la crítica al empleo invariante de estrategias de enseñanza constituye otro punto de convergencia en las diferentes teorías de los Estilos de Aprendizaje.

Por ello, para facilitar el entendimiento, se puede afirmar que esos estilos peculiares de aprendizaje se componen del estilo cognitivo, por un lado, y de las estrategias de aprendizaje, por el otro (Arias Gallegos, Zegarra Valdivia y Velarde, 2014). El estilo cognitivo es la manera en que la persona procesa, almacena y recupera la información (Gallego, 2013). Las estrategias de aprendizaje, a su vez, son las secuencias

integradas de procedimientos o actividades que se eligen como preferidas para facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de información (Meza, 1987).

En síntesis, el estilo cognitivo confluye con las estrategias de aprendizaje y conforma un estilo de aprendizaje específico, el cual necesita ser detectado para que podamos dilucidar cómo desplegarlo en los estudiantes. Por lo tanto, en el presente trabajo se considerarán los estilos de aprendizaje como los procedimientos con los cuales el individuo organiza los principios, reglas y conceptos al enfrentarse a situaciones nuevas (Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 2001).

Con respecto a la definición de estrategia de enseñanza, se considerará que la misma está basada en el proceso de reflexión acerca de la enseñanza o didáctica que se plasma en un conjunto organizado de acciones educativas y recursos pedagógicos (Larriba Naranjo, 2001). Luego, a partir de esa definición, se discutirá acerca de una posible estrategia de largo plazo fundada en el diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en cuestión.

Objetivos

El objetivo del presente trabajo es describir cuáles son los estilos de aprendizaje preponderantes en los alumnos de las carreras de Psicología y Psicopedagogía de una universidad privada de Argentina. La finalidad de esta descripción es poner en evidencia los estilos de aprendizaje sobresalientes de estos estudiantes y discutir acerca de una posible estrategia de enseñanza para emplear en dicho contexto. Para ello, se eligió el inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb (1985) en virtud de la confluencia entre la clasificación propuesta por este autor y el objetivo del presente trabajo. Dicha estrategia debe ser elaborada a partir de la detección de los estilos de aprendizaje predominantes en los alumnos porque, según Gallego (2013), muchas veces ellos han desarrollado estrategias de aprendizaje que no coinciden con su estilo personal para llevar a cabo la llamada “supervivencia académica”.

Siguiendo el delineamiento previamente expuesto, se proveerá una descripción detallada de los estilos de aprendizaje preponderantes en los alumnos de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad privada elegida y, luego, se proseguirá con la discusión respecto al empleo de una posible estrategia de enseñanza. Considerando que en esta universidad las dos carreras comparten las mismas materias en los dos primeros años, la presentación de los resultados será subdividida en Ciclo Básico Unificado (CBU) y Ciclo Profesional (CP).

Método

Muestra

Los 372 estudiantes universitarios de las carreras de Psicología y Psicopedagogía

elegidos pertenecen a una universidad privada argentina y reúnen las siguientes características: de ambos sexos y rango de edad entre 18 y 30 años, con nivel de escolaridad secundario completo, todos residentes en la Capital Federal y en la Provincia de Buenos Aires. Entre ellos, 172 alumnos cursaban el Ciclo Básico Unificado (CBU) durante el periodo de la investigación, siendo 94 alumnos de Psicología y 78 de Psicopedagogía. En el caso de los estudiantes del Ciclo Profesional (CP), totalizaron 84 alumnos de Psicología y 116 de Psicopedagogía.

Instrumento

Se utilizó el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb (1985) que consiste en un cuestionario autoadministrable, basado en las dimensiones de percepción y procesamiento de información. Este modelo establece cuatro estilos de aprendizaje (convergente, divergente, asimilador y acomodador).

Actualmente existen seis versiones del Inventario de Estilo de Aprendizaje de Kolb (*Learning Style Inventory-LSI*). El Inventario de Estilo de Aprendizaje original (LSI 1) fue creado en 1969 como parte de un proyecto de desarrollo curricular del Massachusetts *Institute of Technology* (MIT), que dio lugar al primer libro de gestión basado en aprendizaje experiencial (Kolb, Rubin y McIntyre, 1971). La validez para el LSI 1 se estableció en diversos campos, incluyendo educación, administración, psicología, ciencias de la computación, medicina y enfermería (Iliff, 1994).

La versión en idioma español utilizada en el presente trabajo es correspondiente a la segunda versión del año 1985, cuya publicación es resultado de una revisión en el modelo inicial. En la revisión mencionada se incluyeron seis nuevos elementos a cada escala para aumentar la fiabilidad interna (alfa), sumando 12 ítems puntuados en cada escala. Estos cambios aumentaron la escala alfa a un promedio de .73 a .88. Además, la redacción de todos los temas fue simplificada a un nivel de lectura de 7° grado y el formato se adaptó para incluir oraciones abiertas (por ejemplo, "Cuando aprendo"). Correlaciones entre las escalas LSI 1 y LSI 2 promediaron .91 y variaron de .87 a .93. (Kolb y Kolb, 2013).

Con respecto a la adaptación al español, el estudio realizado por Ecurra Mayaute (1992) concluyó lo siguiente: el Instrumento tiene validez de contenido y de construcción; el Inventario tiene confiabilidad por homogeneidad y consistencia Interna; los rangos percentiles de las áreas y sus dimensiones son adecuados para caracterizar los estilos de aprendizaje.

Procedimientos

Se convocó a los alumnos a participar voluntariamente. La investigación fue elaborada a partir de un diseño no experimental, transversal y descriptivo. La recolección de datos tuvo lugar en las dependencias áulicas de la universidad elegida.

Criterios éticos

Todos los participantes firmaron el Consentimiento Informado y sus datos personales fueron resguardados, bien como el nombre de la Universidad privada donde se realizó la investigación. El acceso a los estudiantes fue concedido por las autoridades responsables.

Resultados

En el alumnado correspondiente al CBU, se verificó la preponderancia de los estilos asimilador (37%) y convergente (36%) en Psicología (Tabla I).

Tabla I. Estilos de aprendizaje preponderantes en Psicología – CBU

Estilos de aprendizaje	Cantidad	Porcentaje
Asimilador	35	37%
Acomodador	14	15%
Convergente	34	36%
Divergente	11	12%
Total	94	100%

En el caso de los alumnos del CBU de Psicopedagogía, se destacó la prevalencia del estilo convergente (45%) (Tabla II).

Tabla II. Estilos de aprendizaje preponderantes en Psicopedagogía – CBU

Estilos de aprendizaje	Cantidad	Porcentaje
Asimilador	20	26%
Acomodador	17	22%
Convergente	35	45%
Divergente	6	8%
Total	78	100%

En el caso de los alumnos de Psicología del CP, se observó la presencia mayoritaria del estilo asimilador (33%), pero nuevamente con una diferencia mínima en relación con el estilo convergente (31%) (Tabla III).

Tabla III. Estilos de aprendizaje preponderantes en Psicología – CP

Estilos de aprendizaje	Cantidad	Porcentaje
Asimilador	28	33%
Acomodador	15	18%
Convergente	26	31%
Divergente	15	18%
Total	84	100%

En los alumnos de Psicopedagogía del CP se destacó el predominio del estilo convergente (39%), pero con un aumento significativo en la cantidad del estilo asimilador (37%) (Tabla IV). No hubo variaciones significativas en la relación entre los primeros y segundos años del CBU y del CP.

Tabla IV. Estilos de aprendizaje preponderantes en Psicopedagogía – CP

Estilos de aprendizaje	Cantidad	Porcentaje
Asimilador	43	37%
Acomodador	18	16%
Convergente	45	39%
Divergente	10	9%
Total	116	100%

Con base en estos resultados, se puede afirmar que los estilos **asimilador y convergente** son los estilos de aprendizaje preponderantes en los alumnos de los cursos de Psicología y Psicopedagogía de la universidad elegida. A pesar de que el estilo convergente aparezca en mayor número con relación al estilo asimilador en alumnos de Psicopedagogía del CBU, los números se equiparan proporcionalmente en el CP. En tercer lugar, figura el estilo acomodador con una presencia relativamente mayor en alumnos de Psicopedagogía del CBU (22%). No hubo diferencias significativas con respecto a las dos carreras, tampoco en referencia a los dos niveles (CBU y CP). A partir de lo expuesto, se describen particularidades de los dos principales estilos de aprendizaje detectados con el objetivo de desarrollar la discusión propuesta en el próximo tópico.

Según Kolb (1984), el **estilo asimilador** percibe la información abstracta y la procesa reflexivamente. Sus principales características son las siguientes: tiende a formar teorías y conceptos al integrar sus observaciones dentro de lo conocido; necesita detalles y busca continuidad en una modalidad de pensamiento secuencial.

Este estilo necesita conocer lo que los expertos piensan y aprende al pensar sobre las ideas o criticando la información y la recolección de datos. Su principal fortaleza es la de crear conceptos y modelos. Su objetivo principal es el reconocimiento intelectual y su pregunta favorita es ¿Qué? Este estilo tiende a disfrutar de la impartición tradicional de clases y se inclina por una modalidad de razonamiento inductivo.

El **estilo convergente**, aun según el autor, percibe la información abstracta y la procesa activamente. De este modo, sus principales características son las siguientes: tiende a integrar la teoría a la práctica; aprende al experimentar las teorías y al aplicar el sentido común; es pragmático. Valora el pensamiento estratégico y no tolera ideas oscuras; tiene habilidades para orientarse hacia la acción, experimentando y manipulando las cosas. Su fortaleza principal es la aplicación práctica de las ideas y el acopio de datos objetivos de la experiencia. Su pregunta favorita es ¿Cómo funciona esto? Y se inclina por la modalidad de razonamiento hipotético deductivo.

Discusión

Partiendo de los resultados obtenidos, primeramente, se debe resaltar el contraste entre los dos estilos predominantes: mientras el primero (asimilador) se caracteriza por el procesamiento de la información abstracta por medio de la observación reflexiva, el segundo (convergente) lo hace por medio de experimentación activa. Asimismo, estos dos estilos divergen en la modalidad de razonamiento (inductivo e hipotético deductivo respectivamente) y esas diferencias terminantes se vuelven aún más evidentes en la visualización de las dos preguntas favoritas: ¿Qué? y ¿Cómo funciona esto? En otras palabras, la mayor divergencia entre los dos estilos es, además de las modalidades de procesamiento y razonamiento, el interés por conocer de qué se trata la cosa (qué es) y la predilección por saber cuál es la funcionalidad práctica de la cosa que se está conociendo (cómo funciona).

La literatura especializada en la temática retrata la discrepancia entre los dos estilos utilizando la nomenclatura proveniente del modelo de Honey y Munford (1986), siendo los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico predominantes en los alumnos de Psicología y psicopedagogía (Rosa, Fioravanti y Battaglini, 2019). Según Alonso, Gallego y Honey (2007), con todo, el estilo reflexivo-teórico del modelo de Honey y Munford corresponde al estilo asimilador del modelo de Kolb, mientras que el estilo convergente de Kolb atañe al estilo teórico-pragmático en el modelo de los referidos autores. De esta manera, se percibe que el estilo asimilador ha sido exitosamente diagnosticado con relación a alumnos de Psicología y Psicopedagogía. Sin embargo, el estilo convergente, cuya clasificación correspondiente en el modelo de Honey y Munford es la del estilo teórico-pragmático, no ha sido explorado en su plenitud en el caso de los estudiantes de estas dos carreras. Otro aspecto relevante en esta discusión es que los demás estilos de aprendizaje, que aparecen de forma

discreta en los resultados obtenidos en el presente estudio, tampoco figuran en las investigaciones analizadas por Rosa, Fioravanti y Battaglini (2019).

Frente al panorama descrito, es evidente que la estrategia de enseñanza para trabajar con los alumnos en cuestión debería abarcar no solamente las características del estilo asimilador (reflexivo-teórico), sino también las del estilo convergente (teórico-pragmático). Esto significaría un gran desafío al momento de elegir una estrategia debido a que el primero tiende a preferir pensar sobre las cosas, crear teorías y modelos; mientras que el segundo posee la tendencia a no tolerar ideas consideradas oscuras y a buscar la aplicación práctica de las ideas.

Este resultado sugeriría que la formulación de estrategias de enseñanza bajo agrupamiento por estilo de aprendizaje (Hmedna, El Mezouary y Baz, 2019; Abdelhadi, Ibrahim y Nurunnabi, 2019) podría resultar efectiva en este alumnado. Sin embargo, para llevar a cabo esta estrategia en el contexto heterogéneo del aula, es ineludible reflexionar acerca de una respuesta para la siguiente pregunta: ¿cómo contemplar a los demás estilos de aprendizaje, aunque los mismos no sean predominantes en estos alumnos? Es decir, buscar modalidades de enseñanza que sean capaces de abarcar a los dos estilos predominantes (asimilador y convergente) con sus características propias de percepción y procesamiento de información, sin excluir a los demás.

Una alternativa para solucionar este dilema podría ser la utilización de aplicaciones de teléfono móvil, como la presentada por Troussas et al. (2020), las cuales generan rutinas instruccionales adaptadas al estilo de aprendizaje predominante de cada individuo. Estas aplicaciones si bien son una opción interesante, posiblemente no sean la mejor estrategia de enseñanza debido a las condiciones provenientes del contexto en cuestión. En virtud de que, en las universidades, en general, hay grupos numerosos de estudiantes que comparten las clases durante un mismo periodo, las rutinas personalizadas podrían ser útiles a nivel extracurricular, pero no durante las clases. Por otro lado, la formulación de estrategias de enseñanza bajo agrupamiento por estilo de aprendizaje (Hmedna, El Mezouary y Baz, 2019; Abdelhadi, Ibrahim y Nurunnabi, 2019) podría resultar en la segregación de alumnos que no poseen el estilo de aprendizaje de los grupos predominantes, como se ha mencionado anteriormente. Consecuentemente, ninguna de las dos alternativas expuestas es conveniente para la formulación de la estrategia de enseñanza anhelada en el presente trabajo.

Otra opción sería la de la elaboración de un material didáctico computarizado (Ruiz y Duarte, 2018). En contextos educativos híbridos o totalmente constituidos por clases online, la utilización de material computarizado se ha convertido en una realidad plausible. De hecho, durante el periodo de pandemia generada por el virus COVID-19 diversas universidades pasaron a utilizar plataformas en línea para el dictado de clases. Esta experiencia ha demostrado resultados positivos e, inclusive, numerosos alumnos pasaron a preferir la modalidad de dictado de clases en línea

(Muthuprasad, Aiswarya, Aditya, y Girish, 2021).

Pese a la relevancia del material didáctico utilizado (computarizado o no), hay un punto relevante en esta discusión, el cual no puede pasar desapercibido: la experiencia única de aprendizaje que es generada en un grupo universitario heterogéneo que comparte la clase. En este sentido, el material utilizado puede ser extremadamente útil, pero la experiencia compartida por el grupo que posee diferentes estilos de aprendizaje no puede ser suprimida por los recursos utilizados. Habría, entonces, que encontrar un balance entre la implementación de recursos didácticos que favorezcan a los estilos personales y el fomento de la experiencia única de grupo que el ambiente universitario puede proporcionar. En este caso, el trabajo del docente puede ser el factor determinante para lograr un equilibrio entre la diversidad de estilos de aprendizaje y los recursos didácticos disponibles. Por consiguiente, el uso estratégico de conocidas técnicas de enseñanza enfocadas en los estilos predominantes (Marcos Salas et al, 2021) surge como alternativa.

Siguiendo por esta línea de raciocinio, la revisión sistemática realizada por Rahimi, Sohrabi, Nafez y Dabirian (2017) señala que los profesores deben tener en cuenta a una variedad de métodos de enseñanza para fortalecer y aumentar la capacidad de los alumnos, resaltando la discusión grupal y la demostración como didácticas efectivas en contextos heterogéneos. Un ejemplo del uso de estos métodos se observa en el trabajo realizado por Donado, Pérez, Molina y González (2009), donde se puede vislumbrar una correlación positiva entre estilos de aprendizaje de los alumnos y las estrategias de enseñanza del docente; sin embargo, al analizar lo considerado por los autores como estrategias de enseñanza, se percibe que se tratan más bien de técnicas o didácticas específicas utilizadas por los docentes (resumen, lluvia de ideas, mapas conceptuales, estudios de caso, sociodramas, elaboración de proyectos, entre otras) y no de la elaboración de una estrategia de enseñanza tal como se propone en el presente trabajo.

La misma concepción del uso de técnicas o didácticas específicas con base en los estilos de aprendizaje predominantes de los alumnos también ha sido analizada en el trabajo de Marcos Salas *et al* (2021) y los resultados apuntan lo siguiente: un aprendizaje más significativo y una mejor aplicación de los conocimientos al momento de afrontar situaciones de la vida real. En efecto, el uso estratégico que el docente hace de conocidas didácticas y técnicas de enseñanza enfocadas en los estilos de aprendizaje predominantes de los alumnos es un factor clave para fomentar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la estrategia de enseñanza puede ir más allá del trabajo del docente e incorporar otros elementos propios del contexto universitario, de modo que se pueda optimizar los recursos pedagógicos disponibles y plasmarlos en un conjunto organizado de acciones educativas.

La estrategia pensada como un plan de enseñanza a largo plazo no se limita

al trabajo esencial de los docentes. Ésta envuelve el uso de diferentes técnicas e, inclusive, recursos (digitales y analógicos), pero no se reduce a la aplicación de estos en el cotidiano del aula. Siguiendo las directrices propuestas por Peterson y Kolb (2017), es primordial crear un espacio donde se desarrolle un proceso gradual de aprendizaje que incluya una didáctica productiva en relación con los estilos de aprendizaje, pero que vaya más allá de la misma y promueva un cambio significativo y duradero en la forma en que los alumnos aprenden.

Esta comprensión armoniza con la conclusión del trabajo de Astudillo, Maldonado y Torres (2018), el cual resalta la necesidad de generar espacios donde la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa sean integradas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos autores puntúan también la urgencia de una articulación coherente entre las demandas del docente y de los alumnos. Esta idea coincide también con las enseñanzas de Dewey (2005/1910) en el punto en que él discurre sobre el equilibrio de la interacción entre los dos tipos de actitudes mentales (pensamiento concreto y pensamiento abstracto) como el objetivo de la educación. Por consiguiente, se concluye que la estrategia planteada debe generar un equilibrio entre las particularidades de los sujetos insertos en el espacio de aprendizaje único y un entorno favorable al trabajo del docente, que es el elemento clave de la “fórmula” que busca equalizar el proceso de aprendizaje.

Dicho esto, la pregunta subsecuente es: ¿cómo llevar a cabo esta propuesta? Antes de contestar a esta pregunta, habría que pensar entonces cuáles son los obstáculos que se le interponen en el contexto universitario. Para empezar, muchas veces las estrategias que los alumnos han adoptado para llevar a cabo la llamada “supervivencia académica” pueden haberse consolidado y generado una dificultad adicional para aprender de otra manera (Gallego, 2013). Por otro lado, reiterados fracasos pueden haber reforzado la idea de que uno no puede aprender. De hecho, Muñetón, Pinzón, Alarcón y Olaya (2012) verificaron que el estilo predominante en la población académica analizada en los últimos diez años es el reflexivo, lo que sugiere la consolidación de un estilo de aprendizaje predominante en el ámbito universitario, probablemente fomentado por la modalidad tradicional de dictado de clases. Asimismo, los profesores, por su turno, pueden haber adoptado una modalidad de enseñanza similar a su propio estilo de aprendizaje (Peterson y Kolb, 2017), cuyo uso reiterativo de la misma no favorece la integración de los demás estilos de aprendizaje. Consecuentemente, frente a los desafíos descriptos, la estrategia de enseñanza debe proveer los medios necesarios para superarlos.

Con el objetivo de afrontar dificultades semejantes, Peterson y Kolb (2017) proponen la noción de ciclo de aprendizaje experiencial como una modalidad de enseñanza orientada a que los estudiantes reciban las informaciones a través de la experiencia, reflexionen sobre el tema, piensen sobre eso de manera abstracta y,

luego, utilicen las informaciones para actuar. De acuerdo con los autores, lo más importante de esta noción de ciclo de aprendizaje experiencial es generar nuevas experiencias para que los alumnos puedan, gradualmente, flexibilizar sus estilos personales y consolidar aprendizajes duraderos y significativos. Al enfocarse primeramente en la experiencia, esta modalidad puede abarcar el contexto diverso de la universidad, implementar los recursos y técnicas necesarias para ello, además de proporcionar un equilibrio entre el trabajo del docente y la singularidad de cada grupo de estudiantes.

Con respecto al ámbito universitario, Kolb y Kolb (2005) sostienen que, para crear dicho espacio en las universidades se requiere un programa holístico de desarrollo institucional que incluya: desarrollo de un currículo específico, entrenamiento de docentes y alumnos, utilización de recursos apropiados e instrucción al personal administrativo. Según los autores, un programa institucional coordinado debe proveer la sinergia necesaria para un cambio organizacional dramático; caso contrario, abordajes aislados y con énfasis solamente en determinadas áreas pueden ser frustrados por la falta de interés o conocimiento en las demás.

Un ejemplo de programa institucional es el caso del *The institutional development program to promote experiential learning*, iniciado en octubre del año 2000 en la *Case Western Reserve University (Case)* (Kolb y Kolb, 2005). En este caso, al adoptar la filosofía del aprendizaje experiencial, se estableció una comisión encargada de desarrollar un proyecto piloto de 2 años para crear el currículo llamado *Seminar Approach to General Education Studies (SAGES)*. Este proyecto se basó, al principio, en la exposición de los alumnos a un rango mayor de disciplinas que ampliaran la formación profesional de la carrera elegida. Este objetivo fue cumplido por medio de la creación de pequeñas comisiones (de hasta 15 estudiantes) en las cuales los alumnos eran expuestos a ambientes de aprendizaje distintos, con asesoramiento personal y técnicas pedagógicas.

En los años subsiguientes, el proyecto fue efectuado integralmente con la propuesta de generar una nueva visión de futuro para la universidad, cuyo compromiso con el aprendizaje experiencial ocupara un espacio privilegiado. Para ello, se ofreció un programa de desarrollo de docentes que duró 5 años y que tuvo el objetivo de discutir: la filosofía del aprendizaje experiencial, los métodos de implementación que respondan a las necesidades individuales de cada departamento, la estructura del curso a ser establecida, los métodos de enseñanza y las técnicas de evaluación.

Otro caso exitoso es *The Experiential Learning Scholars Program (EXL)*, llevado a cabo por el *Quality Enhancement Plan (QEP) for Southern Association of Colleges and Schools (SACS)* y documentado en el trabajo de Austin y Rust (2015). Según los autores mencionados, este programa fue desarrollado durante tres años y luego plenamente implementado durante cinco años en la universidad *Middle Tennessee*

State University. Después de casi diez años de la institucionalización del programa, los autores mencionados evalúan positivamente los resultados obtenidos y enfatizan que el suceso del programa se dio debido a la participación de los docentes en cada etapa del proceso, el establecimiento de metas de aprendizaje, la realización de estudio de casos y la creación de una oficina centralizada para coordinar el proceso.

Siguiendo a estos ejemplos, se podría afirmar es posible llevar a cabo la propuesta de la elaboración de una estrategia de aprendizaje para los alumnos de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la siguiente manera: diagnosticar los diferentes estilos de aprendizaje en relación con otras variables no analizadas en el presente trabajo (edad, sexo, etc.), desarrollar un currículo específico, entrenar docentes y alumnos, utilizar recursos apropiados e instruir al personal administrativo. En este punto, cabe resaltar que la universidad en cuestión ya cuenta con la posibilidad de que los alumnos se expongan a un mayor rango de disciplinas, además de haber incorporado recursos digitales en línea durante la pandemia generada por el virus COVID 19, tales como Actividades sincrónicas (tecnología Blackboard collaborate y Meet) y Actividades asincrónicas (tecnología aula Campus Virtual y Classroom).

La tecnología aula virtual Campus universitario *moodle* permitió el abordaje de las actividades de las asignaturas mediadas por espacios para foros, encuestas, *chat*, consultas, glosarios, bases de datos, taller, tarea, *wiki*, herramientas externas. También la posibilidad de organizar el aula con actividades de bienvenida y ubicar programa, cronograma y actividades de la asignatura. Luego por temas (títulos y ejes) organizar el contenido (encuentros sincrónicos y sus grabaciones, material de apoyo).

Considerando la versatilidad con respecto al rango de disciplinas disponibles y la reciente incorporación de recursos digitales en línea, se puede inferir que la universidad en cuestión se ha adaptado a las demandas contemporáneas y quizá posea los recursos necesarios para implementar la estrategia de enseñanza propuesta del ciclo de aprendizaje experiencial. Ahora bien, la misma no posee ni entrenamiento de docentes y alumnos ni tampoco instrucción del personal administrativo que sean fundamentados en la filosofía de los estilos de aprendizaje. Por lo tanto, se puede aseverar que la estrategia de implementación del ciclo de aprendizaje experiencial no alcanzará su plenitud si no está pensada en un nivel más amplio (institucional) y, principalmente, si la misma no contempla las particularidades de las carreras de Psicología y Psicopedagogía.

Conclusión

Los resultados presentados reflejan un futuro prometedor para los que desean optimizar la calidad de la educación ofrecida en el ámbito universitario. Sin embargo, debido a las peculiaridades de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía, es necesario que el programa institucional sugerido sea capaz de ofrecer herramientas

y espacios para que objetos de estudio complejos como los procesos psíquicos, el comportamiento y el proceso de aprendizaje obtengan un acercamiento adecuado a la luz de la propuesta del ciclo de aprendizaje experiencial.

Por otro lado, previamente a la elaboración del referido programa, sería necesario investigar también la incidencia de otras variables que pueden influir en el proceso de evaluación e implementación del ciclo de aprendizaje experiencial, tales como sexo y nivel socioeconómico.

De resto, se concluye que la estrategia de enseñanza propuesta es consistente y merece ser examinada. Al sugerir una estrategia arrojada y abrir el camino para nuevas reflexiones, el presente artículo puede servir también como base para futuras investigaciones que busquen establecer mejores estrategias de enseñanza en otras facultades que componen el amplio sistema universitario.

Notas

¹ Universidad del Salvador. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Argentina. Director de Investigación.

² Universidad del Salvador. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Argentina. Profesora adjunta

Referencias bibliográficas

Abdelhadi, A., Ibrahim, Y., y Nurunnabi, M. (2019). Investigating Engineering Student Learning Style Trends by Using Multivariate Statistical Analysis. *Education sciences*, 9(1), 58. <https://doi.org/10.3390/educsci9010058>

Alanya Beltran, J. E., Padilla Caballero, J. E. A., y Panduro Ramirez, J. G. (2021). Propuestas abordadas a los estilos de aprendizaje: revisión sistemática. *Centro Sur*. Recuperado a partir de <http://www.centroseditorial.com/index.php/revista/article/view/136>

Alonso García, C. y Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 4-22.

Alonso, C.M., Gallego, D.J., y Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

Arias Gallegos, W.L., Zegarra Valdivia, J., y Velarde, O.J. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa. *Liberabit*, 20(2): 267-279.

Astudillo, H.J.T., Maldonado H.P.A., y Torres, M.L.M. (2018). Estrategias y estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología Educativa. *Revista Killkana Sociales*, 2 (2), 9-16.

Austin, M.J. y Rust, D. Z. (2015). Developing an Experiential Learning Program: Milestones and Challenges. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(1), 143-153.

Dewey, J. (2005). *How we think*. New York: Barnes and Noble. (Originalmente publicado en el año 1910).

- Donado, M.G., Pérez, E.C., Molina, V.A., y González, I.V. (2009). Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3 (2), 124-139.
- Escurra Mayaute, L.M. (1992). Adaptación del inventario de estilos de aprendizaje de Kolb. *Revista Psicología*, 10 (1-2), 127-142.
- Gallego, D. (2013). Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos y ahora ¿qué hago? *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11, 1-15.
- Hmedna, B., El Mezouary, A., y Baz, O. (2019). How Does Learners' Prefer to Process Information in MOOCs? A Data-driven Study. *Procedia Computer Science*, 148, 371-379. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.01.045>
- Honey, P., y Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey.
- Iliff, C. H. (1994). *Kolb's Learning Style Inventory: A meta-analysis*. Tesis doctoral no publicada, Boston University, Boston, MA.
- Kolb A. Y., y Kolb, D. A. (2013). *The Kolb learning style inventory 4.0: A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Recuperado de: Technical Specification - LSI Version 3 (learningfromexperience.com)
- Kolb A. Y., y Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4, (2), 193-21.
- Kolb, D.A, Boyatzis RE, y Mainemelis C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 1, 47-227.
- Kolb, D. A. (1985). *Learning Style Inventory: Self Scoring Test and Interpretation Booklet*. Boston, MA: McBer.
- Kolb, D. (1984), *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.
- Kolb, D.A., Rubin, I.M., y McIntyre, J. (1971). *Organizational psychology: An experiential approach*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Larriba Naranjo, F.L (2001). La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. *Enseñanza*, 19, 73-88.
- Marcos Salas, B, Alarcón Martínez, V., Serrano Amarilla, N., Cuetos Revuelta, M.J., y Manzanal Martínez, A.I. (2021). Aplicación de los estilos de aprendizaje según el modelo de Felder y Silverman para el desarrollo de competencias clave en la práctica docente. *Tendencias Pedagógicas*, 37, pp. 104-120. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.009>
- Martínez, I., Arellano, P. R., y Martínez Geijo, P. (2019). Los estilos de aprendizaje y de enseñanza: análisis y diagnóstico en educación superior de centro internacional de estudios superiores del español, CIESE-Comillas (España). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(24), 28-41.
- Meza, A. (1987). Acerca de los estilos cognitivos. *Revista de Psicología de la PUCP*, 5(2), 161-176.
- Muñetón, M.J., Pinzón, M.A. Alarcón, y L.L. Olaya, C.I. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento*

Psicológico, 10(1), 129-144.

Muthuprasad, T., Aiswarya, S. Aditya, K.S., y Girish K. J. (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID -19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100101. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100101>

Peterson, K. y Kolb, D. (2017). *How you learn is how you live*. Oakland, CA: Berrett-Koehler.

Rahimi, S., Sohrabi, Y., Nafez A.H., y Dabirian, M. (2017). Learning Styles in University Education (Systematic Review) (2017). *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 8 (2), 386-391.

Rosa, G.A.M., Fioravanti, S., y Battaglini, F.V.R. (2019). Estilos de aprendizaje de alumnos de psicología y psicopedagogía: una revisión sistemática en el contexto iberoamericano. *Journal of learning styles*, 12(23), 71-95.

Ruiz, E. y Duarte, J. (2018). Diseño de un material didáctico computarizado para la enseñanza de Oscilaciones y Ondas, a partir del estilo de aprendizaje de los estudiantes. *Rev. Investig. Desarro. Innov*, 8(2), 295-309. <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n2.2018.7966>

Troussas C, Krouska A, Sgouropoulou C, y Voyiatzis I. (2020). Ensemble Learning Using Fuzzy Weights to Improve Learning Style Identification for Adapted Instructional Routines. *Entropy*. 22(7), 735. <https://doi.org/10.3390/e22070735>

Ventura, A. M. y Moscoloni, N. (2014). Estilos de aprendizaje, perfiles de formación académica y nivel de estudio de estudiantes universitarios argentinos. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 11-27.

¿Están preparadas las universidades tecnológicas del Estado de Hidalgo para una Megaciencia?

Are Technological Universities in Hidalgo State Prepared for Mega science?

Amalia Santillán Arias¹
Concepción Gómez Juárez²

Resumen

En este documento se presenta un diagnóstico de las Universidades Tecnológicas del estado de Hidalgo ante la llegada de una megaciencia, el Sincrotrón Mexicano. Para poder interactuar con esta gran infraestructura tecnológica y atendiendo la política pública de generar una sociedad y economía del conocimiento, se construyó un instrumento bajo la metodología del Banco Mundial, Knowledge Management Methodology, obteniendo la contribución que cada uno de los pilares de una economía del conocimiento, a partir de estos resultados se analizan los elementos de los componentes tales como los activos, las potencialidades, competencias humanas, territoriales y estratégicas que tienen estas instituciones para interactuar con una megaciencia y en contribuir al desarrollo de una Sociedad y Economía basada en el Conocimiento. Con los resultados obtenidos se considera que en las instituciones estudiadas existen áreas de oportunidad para interactuar con el sincrotrón y en la gestión del conocimiento, y se plantean estrategias para desarrollar un modelo de gestión del conocimiento que implique atender el marco de las políticas públicas actuales y que no solo es para las Universidades de este estudio, sino un aporte a la comunidad académica de las Instituciones de Educación Superior en la región de América Latina.

Palabras clave: Universidades Tecnológicas; Sincrotrón; Megaciencia; KAM; Sociedad y Economía del Conocimiento.

Abstract

A diagnosis of the Technological Universities of the state of Hidalgo is presented before the arrival of a mega-science, the Mexican Synchrotron. In order to interact with this great technological infrastructure and taking care of the public policy of generating a knowledge society and economy, an instrument was built under the World Bank methodology, Knowledge Management Methodology, obtaining the contribution that each of the pillars of an economy of the knowledge, from these results the elements of the components are analyzed such as the assets, potentialities, human, territorial and strategic competences that these institutions have to interact with a mega-science and contribute to the development of a Knowledge-based Society and Economy . With the results obtained, it is considered that in the institutions studied there are areas of opportunity to interact with the synchrotron and in knowledge management, and strategies are proposed to develop a knowledge management model that implies meeting the framework of current public policies and which is not only for the Universities in this study, but also a contribution to the academic community of Higher Education Institutions in the Latin American region.

Keywords: Technological Universities; Synchrotron; Megascience; KAM; Society and Knowledge Economy

Fecha de Recepción: 19/12/2021 Primera Evaluación: 26/03/2022 Segunda Evaluación: 04/04/2022 Fecha de Aceptación: 06/04/2022

Introducción

Derivado de los cambios en la dinámica de los gobiernos, que normalmente generan políticas públicas, las cuales se presentan bajo la figura de un programa de gobierno destinado a sectores específicos de la sociedad e identifican a los organismos del Estado como instituciones que deben dar concreción a éstas. (Rodríguez-Edeza, 2021). Estas políticas públicas buscan la atención a problemas de interés público, lograr el bien común y bienestar social (López Moya, 2021).

En materia de educación superior, las instituciones educativas de nivel superior (IES), llevan a cabo las políticas públicas, desarrollando capacidades de adaptación a través de la resiliencia y de reinventarse, aunado a ello, en un marco global llega la cuarta revolución industrial que ha modificado de una forma rápida los procesos, sus estructuras y componentes de articulación con el fin de dar atención de las necesidades sociales, del medioambiente, de las empresas y del gobierno.

En este orden de ideas, la construcción del Sincrotrón Mexicano en el Estado de Hidalgo (POEH, 2019) es algo innovador que viene de una necesidad que se plantea desde hace varios años por la comunidad científica nacional (físicos, químicos, biólogos, biotecnólogos, nano tecnólogos, de ciencia de los materiales, de tecnologías de la información y comunicación y asociaciones, entre otros) (Del Rio 2016 y 2018). El Sincrotrón mexicano trae entre las políticas generar el desarrollo de la innovación, la ciencia y la tecnología, las cuales también deben atender las IES, así como, las demandas y necesidades de la sociedad, que contribuya al progreso de su entorno.

Aquí, es donde surge el sentido de oportunidad de este trabajo, se debe concebir cuando surge en un momento de grandes cambios en el estado de Hidalgo y su política pública, con la construcción de una megaciencia, el sincrotrón mexicano (POEH, 2019), donde las instituciones de educación superior deben adaptarse a este desarrollo científico y tecnológico, en el que la gestión del conocimiento juega un papel primordial, de lo anterior surge el interés académico y de investigación de este artículo, de cómo las Universidades Tecnológicas (UUTT) de Hidalgo, pueden interactuar con una megaciencia, y contribuir a transitar a cumplir la política pública para desarrollar una sociedad y economía sustentada en el conocimiento (SEC), donde la gestión del conocimiento contribuya a mejorar las condiciones sociales con la atención a sus necesidades, a generar valor agregado a los procesos, productos y servicios de las empresas y gobiernos, contribuyendo al desarrollo una mejor competitividad de las empresas, a conocer mejor el entorno para su desarrollo, garantizando un bienestar social, la sostenibilidad ambiental, sin dejar atrás el acrecentar la identidad cultural.

En vista de lo anterior, se realiza un instrumento de diagnóstico adaptado y validado con personal experto de planeación de las UUTT, a partir de la metodología adaptada del Banco Mundial, Knowledge Management Methodology, KAM (Chen y Dahlman 2005) y se analizan los cuatro pilares que inciden en esta metodología: a).

Sistema Institucional e incentivos económicos, b). Innovación, c). Educación y d). Equipamiento en Tecnologías de la información y comunicación, para identificar la situación actual de las UUTT en la contribución de la política pública para desarrollar una sociedad y economía basada en el conocimiento.

A partir de la obtención de los 4 pilares se obtuvo el Índice de Equipamiento en Tecnologías de la información y las Comunicaciones (KTIC) el Índice de Educación y Recursos Humanos Calificados (KE), y por último El índice de la Economía del Conocimiento (IEC), de los resultado obtenidos se realiza una reflexión sobre la importancia de los desafíos que deben abordar las UUTT como un actor clave que debe liderar la creación de generar talentos, realizar Ciencia, Desarrollo Tecnológico e Innovación (C+T+i) y acrecentar el conocimiento al interactuar con una megaciencia, atendiendo las necesidades específicas del contexto donde se encuentran, de la difusión y transferencia del conocimiento generado, de progresar con cambios profundos en la sociedad con el uso y apropiación del conocimiento.

Metodología

En este trabajo se realiza una investigación de tipo *ex post facto*, mixta – explicativa, no experimental, a nivel descriptivo con énfasis prospectivo, donde se procesa la información recabada en las UUTT, a través de expertos en planeación de estas instituciones y quiénes son los otorgan la información.

Se realiza una entrevista no estructurada para obtener comentarios de forma general que apoyan a los datos de forma cuantitativa del instrumento validado para determinar los 4 pilares del KAM.

Validación de la encuesta. El coeficiente alfa de Cronbach. (Gliem, J. A., & Gliem, R. R., 2003).

Para realizar la adquisición de información se revisa y actualiza la codificación y digitación e instructivo del informante.

Así mismo, el instrumento utilizado para la recogida de datos, con los 8 jefes del departamento y/o directores de planeación de las UUTT, se validan con el Alpha de Cronbach, desarrollando una prueba piloto del cuestionario para:

- 1) Asegurar la confianza del cuestionario;
- 2) Comprobar si los planeadores a quiénes va destinado el cuestionario entiende correctamente los diferentes ítems planteados en términos formales;
- 3) Determinar el tiempo de respuesta;
- 4) Ver la posibilidad de cerrar preguntas abiertas
- 5) Comprobar si se trata de un cuestionario de interés para los expertos de

planeación.

6) Analizar si los constructos cumplen con los objetivos planteados.

El coeficiente alfa de Cronbach toma valores entre 0 y 1, donde:

El significado de los resultados será: entre más se acerque al número 1, mejor es la confiabilidad, siendo aceptable a partir de 0,80.

La ecuación del Alpha de Cronbach es:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^K s_i^2}{S^2} \right] \quad (1)$$

Donde:

K: El número de constructos

Si²: Sumatoria de Varianzas de los constructos

St²: Varianza de la suma de los constructos

α: Alfa de Cronbach

Criterios del Alfa de Cronbach

mayor a 0,9 Excelente

entre 0,8 y 0,9 Bueno

entre 0,7 y 0,8 Aceptable

entre 0,6 y 0,7 Cuestionable

entre 0,5 y 0,6 Pobre

menor a 0,5 Inaceptable.

Metodología Knowledge Management Methodology (KAM). (Chen y col. 2005)

Se utilizó la metodología del banco mundial (*Knowledge Management Methodology*, KAM), para evaluar a las 8 UUTT del estado de Hidalgo en un periodo de 2016 a 2018, con las 13 variables (Tabla 1); las cuales representan los 4 pilares de una economía del conocimiento.

Población y muestra

La población objetivo es el conjunto de las 8 UUTT del estado de Hidalgo (constituyen el 100% de UUTT en el estado). La muestra utilizada es no probabilística de participación voluntaria, constituida por las 8 Universidades Tecnológicas con expertos en el área del departamento de Planeación de cada UT. Se puede observar un reducido número de la muestra, pero son todas las 8 Universidades Tecnológicas del estado de Hidalgo, para estas poblaciones en que

las unidades son pequeñas y que en este caso es representativa por ser 100% de la población. Las 8 UUTT de unidades muestrales son:

1. Universidad Tecnológica de Tula- Tepeji (UTTT)
2. Universidad Tecnológica de Tulancingo (UTEC)
3. Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense (UTSH)
4. Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense (UTHH)
5. Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital (UTVM)
6. Universidad Tecnológica de la Zona Metropolitana del Valle de México (UTVAM)
7. Universidad Tecnológica Minera de Zimapán (UTMZ)
8. Universidad Tecnológica de Mineral de la Reforma (UTMIR).

La unidad informante de cada UUTT fue el Departamento de Planeación, o quien designó el rector de cada UT, es aquí donde inciden los indicadores institucionales de las UUTT.

El proceso de normalización usado en el KAM fue el siguiente:

- Se recolectan los datos (u) de las 8 UUTT.
- Se clasifican (ranquean), en orden descendente, de acuerdo con su posición de cada una de las variables seleccionadas (u). La UUTT que tenga el ranking más alto obtendrá el número 1 (clasificación u), hasta llegar a la UT que obtenga el valor de 8, que será la UT que tiene la última posición de todas las UUTT estudiadas (clasificación u). UUTT con el mismo desempeño son clasificados en el mismo rango.
- La Ecuación 2, es usada para normalizar el puntaje para cada UT en cada una de las variables, de acuerdo con el ranking de cada UT y en relación con el número total de UUTT en la muestra (Nc):

$$(2)$$

- La Ecuación anterior asigna una puntuación normalizada entre 0 y 10 para cada una de las UUTT en la muestra. La UT mejor ubicada recibirá los valores más altos, y la UT en desventaja obtendrá los valores más bajos.

Como resultado de esta normalización, se obtiene un indicador (10 a 0), el cual permite ordenar a las UUTT de acuerdo con la posición que ocupan, los resultados más altos indican un mejor aprovechamiento del conocimiento para el desarrollo de una economía del conocimiento.

El cálculo del Índice de Educación y Recursos Humanos Calificados (KE), el Índice de Equipamiento en Tecnologías de la información y las Comunicaciones (KTIC) y del resultado de éstos se construye el indicador sintético del Índice de la Economía del Conocimiento (IEC).

Índice de Equipamiento en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (KTIC)

Se determina la posición de la UT de forma descendente en el porcentaje obtenido y se calcula el indicador a partir de considerar el número de UUTT que se encuentran por debajo $((n-i) / n) * 10$; mediante el cálculo del promedio de los resultados de la UUTT se genera el índice de Equipamiento en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones KTIC (Ecuación 3).

$$\text{KTIC} = (\% \text{ Acceso a equipo de cómputo} + \% \text{ Acceso a la telefonía fija} + \% \text{ Acceso a telefonía móvil} + \% \text{ Acceso a internet}) / 4 \quad (3)$$

Índice de Educación y Recursos Humanos Calificados (KE)

Para el cálculo del KE se consideran las siguientes variables:

1. Talento humano alfabetizados
- 2.. Talento humano con educación primaria
- 3.. Talento humano con educación secundaria
4. Talento humano con educación media superior
- 5.. Talento humano con educación superior
- 6.. Talento humano con educación de posgrado

El índice de educación y recursos humanos calificados (KE), es el porcentaje de talento humano con educación calificados, y se establece considerando al talento humano que se encuentran en el nivel o categoría educativa entre el total de talento humano que laboran en las UUTT reportados por cada UT en la encuesta. Se determina su posición considerando la UT con mayor porcentaje y se calcula el indicador a partir de valorar el número de UUTT que ocupan un rango inferior o están por debajo $((n-i) / n) * 10$; finalmente, mediante el cálculo del promedio el simple se genera KE (Ecuación 4).

$$\text{KE} = (\% \text{ de talento humano alfabetizados. normalizada} + \% \text{ de talento humano con educación primaria. normalizada} + \% \text{ de talento humano con educación secundaria. normalizada} + \% \text{ de talento humano con educación media superior. normalizada} + \% \text{ de talento humano con educación superior. normalizada} + \% \text{ empleados con educación de Posgrado normalizada}) / 6 \quad (4)$$

El índice de la Economía del Conocimiento (IEC)

Se determina mediante el cálculo del promedio simple del Índice de Infraestructura de Tecnologías de la información y las Comunicaciones (KTIC) y el Índice de Educación y Recursos Humanos Calificados (KE) como se muestra en la Ecuación 5:

$$IEC = (KTIC + KE) / 2 \quad (5)$$

La puntuación de las ocho UUTT se mostrará en una gráfica de araña o radial. El centro de la gráfica denota el valor normalizado mínimo de 0 y el perímetro exterior el valor máximo de 10. Una línea más cercana a 10 indica un mayor acercamiento a la economía del conocimiento. Las UUTT más desarrolladas tendrán los índices de la Economía del Conocimiento más altos, mientras que las UUTT más limitadas, tienen los valores más bajos. La comparación de las 8 UUTT mostrará sus fortalezas y debilidades.

Tabla 1.

Variables relacionadas con los Pilares del KAM.

Variables dependientes	Asociadas a los 4 pilares de KAM (variables independientes)
I. Identificación y ubicación de la institución, competitividad docente.	III.- Educación
II. Gasto en Actividades de I+D, fuentes de financiamiento.	I.- Sistema institucional e incentivos económicos
III, Determinantes para desarrollar las actividades de I+D.	I.- Innovación
IV. Factores que Obstaculizan realizar I+D	I.- Sistema institucional e incentivos económicos
V. Innovación Organizacional	II.- Innovación
VI. Impactos de la I+D en la Institución	II.- Innovación
VII. Propiedad Intelectual	II.- Innovación
VIII. Talento Humano dedicado a I+D	III.-Educación
IX. Cuerpos Académicos y Líneas de Investigación	III.-Educación
X. Normatividad	I.- Sistema institucional e incentivos económicos
XI. Calidad	I.- Sistema institucional e incentivos económicos

Variables dependientes	Asociadas a los 4 pilares de KAM (variables independientes)
XII. Infraestructura	IV.- Equipamiento en Infraestructura de las TIC
XIII. Fuentes de Información para realizar I+D.	II.- Innovación

Fuente: Elaboración propia a partir de Grewal (2008)

Resultados

Se presentan en forma global los 4 pilares de la metodología KAM (Figura 1), y a continuación se desarrolla un análisis de los resultados de cada uno de ellos.

Pilar I. Sistema institucional e incentivos económicos

El Pilar I, especifica el sistema institucional que rige a las UUTT y los incentivos económicos que tienen o adquieren (Figura 1), se observa un régimen económico e institucional que proporciona un mínimo de incentivos en el uso de los recursos económicos para el desarrollo de la C+T+i, así como falta del desarrollo de un marco institucional y regulatorio para ello; el presupuesto entre 2016 a 2018 ha sido mínimo el incremento, por lo cual deben generar estrategias para obtener más recursos no dependientes del presupuesto destinado por la federación y el gobierno estatal. Existe una cultura de evaluación en la mayoría de las UUTT a través de la gestión de la calidad y evaluación de sus programas educativos, pero no tienen todos sus programas evaluados o acreditados por organismos como los Comités Interinstitucionales de la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o los Consejos para la acreditación de la Educación Superior (COPAES).

En ese sentido el pilar I se observa muy diversificado entre las UUTT. Por lo cual se hace necesario generar estrategias diferenciales para el desarrollo de estas actividades y gestionar el conocimiento para atender las necesidades sociales, poder realizar una alianza estratégica e investigaciones o proyectos con el sincrotrón mexicano.

Pilar II. Sistemas de innovación

En un análisis general del Sistema de Innovación en las UUTT (Figura 1), se observa que su contexto está enmarcado en una forma incipiente de la innovación (falta de conocimiento de la existencia de apoyos a la innovación, falta de capacitación en protección de la innovación y falta de financiamiento, entre otras); la gestión del

conocimiento se hace necesaria, iniciando con una inversión en el desarrollo de capacidades de investigación y desarrollo tecnológico, para realizar su transición donde utilicen el conocimiento como un potenciador principal de una economía del conocimiento, donde utilicen las capacidades de los docentes investigadores que son quienes realizan esta actividad y así poder interactuar con los científicos del sincrotrón mexicano desarrollando proyectos en áreas prioritarias del estado de Hidalgo y de México.

En las entrevistas las UUTT de forma general mencionan, que no tienen demandas de las empresas para producir innovación, por lo que ellas deben de contribuir a generar cadenas de valor con los mecanismos de vinculación con que cuentan y que no son aprovechados; deben desarrollar y fortalecer estrategias de desarrollo con el uso continuo del conocimiento, desde su creación en sus laboratorios y aulas, donde induzcan la búsqueda de los avances tecnológicos globales existentes para apropiar o adaptar en forma local éstos, impulsar los bienes y servicios otorgándoles mayor valor agregado.

Este segundo pilar lleva a considerar a que el conocimiento siempre avanza y evoluciona (Hurtado, 1997), el cual se desarrolla atendiendo las necesidades de la sociedad y los entornos locales donde las UUTT deben desarrollar un sistema efectivo de innovación, se considera necesario dirigir sus recursos estratégicos para cum

Pilar III. Educación

En lo que respecta al pilar de Educación, se puede observar que en el conjunto de las 8 UUTT este pilar es débil, lo cual nos indica que las UUTT de Hidalgo pueden mejorar en este campo para facilitar el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación en el estado y sus instituciones. Las UUTT hidalguenses han logrado una expansión territorial en los últimos 6 años y se ha impulsado el desarrollo de éstas en el estado, teniendo a la UTVAM, UTMZ y UTMIR con pocos años de haberse creado, desde 2012, 2013 y 2014 respectivamente; así mismo, hace falta capacitar al capital humano que labora en las UUTT para lograr una sociedad y economía del conocimiento.

Se observa que las UUTT desarrollan ingenieros y técnicos superiores universitarios, pero Hidalgo, sus empresas y sistema público dependen de desarrollos tecnológicos de otros países, requieren actualizarse, tanto empresas como instituciones con las nuevas tecnologías, una parte muy importante de ello es el Sincrotrón Mexicano. Pero antes, es necesario cumplir con los requerimientos en las habilidades de egresados y personal y desarrollar las capacidades y competencias que se requieren para innovar.

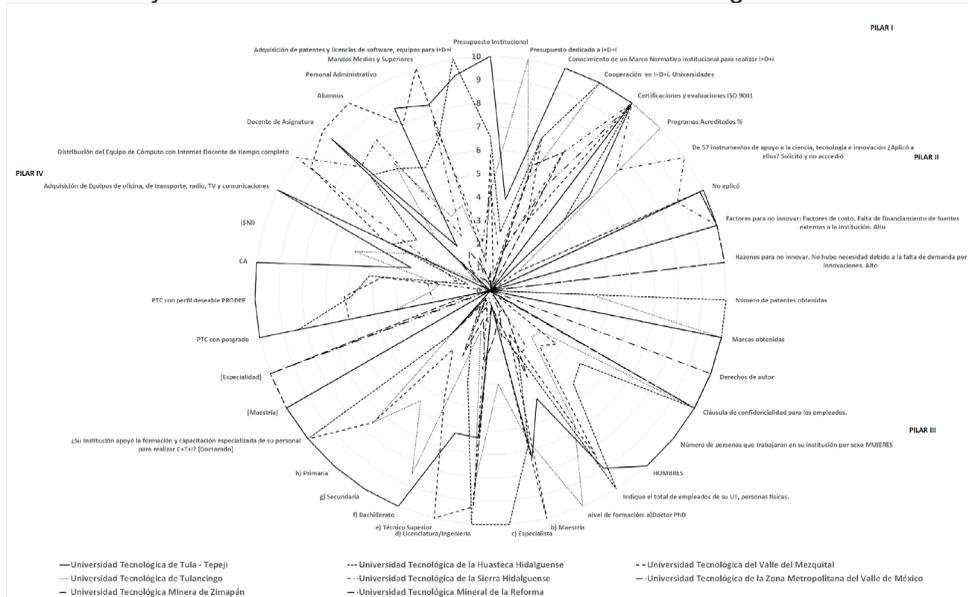
Por otro lado, se tienen Cuerpos Académicos (CA), sin embargo, aún es un número mínimo el que se encuentran reconocidos como consolidados en áreas

de ingeniería; así mismo son pocos los investigadores reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de éstos, muy pocos publican sus trabajos en revistas reconocidas a nivel internacional.

Se distingue que pocas UUTT se dedican a la investigación, no conocen los mecanismos de apoyo a esta actividad y no se generan innovaciones ni sus elementos de protección. Así mismo debe estimularse una mayor participación de mujeres en las actividades de C+T+i, dado que la disponibilidad del talento humano con las competencias y habilidades adecuadas para la desarrollar la C+T+i es limitado. Se hace necesario desarrollar y otorgar financiamiento a la capacitación y actualización de los docentes e investigadores para cumplir con los requerimientos de una SEC y llenar vacíos institucionales para generarla, para ello será necesario abandonar las pruebas de selección y que todos tengan la oportunidad de capacitarse y actualizarse y obtener personal en las UUTT con mayor calificación y solidez académica logrando contar con personal más educado en la C+T+i; también se hace necesario expandir la oferta educativa de los programas de estudio pertinentes para el desarrollo económico y social, que contribuyan a la atención de las necesidades sociales, desarrollo sustentable, competitividad de las empresas y de las políticas públicas del gobierno.

En razón de las publicaciones en revistas arbitradas, se observa que es clara su importancia, toda vez que, para generar una sociedad y economía del conocimiento desde la perspectiva de los investigadores, sus aportes contribuyen a la difusión del conocimiento científico, en la integración de este conocimiento en su desarrollo, del mismo prestigio y credibilidad que se le da a estos aportes para ser evaluados y arbitrados por la comunidad científica y se hace posible la conformación de redes de investigación, así como el financiamiento a proyectos por organismos externos a su institución. Para las IES, lo anterior es de gran valor, pues obtienen un lugar reconocido en portales internacionales (SCIMAGO, Webometrics, ARWU, entre otros) y brinda la posibilidad de obtener financiamiento a nivel institucional por apoyar a la investigación e investigadores en la creación, aplicación y difusión del conocimiento y, cuando existe transferencia de éste, se puede llegar a tener rendimientos económicos.

Figura 1.
Indicadores básicos de los 4 pilares del KAM para la generación de una Sociedad y Economía del Conocimiento en las UUTT Hidalguenses



Fuente. Elaboración propia

Pilar IV. Equipamiento de TIC

Con respecto a este pilar IV de Equipamiento de TIC (Figura 1) es necesario que exista un mayor esfuerzo tanto gubernamental a través de los presupuestos, como institucional a través de la gestión con las empresas para lograr apoyos que permitan fortalecer dicha infraestructura y en ese sentido, se hace necesario adecuar la normativa para utilizar los ingresos propios en el fortalecimiento de la infraestructura de las TIC. Se hace imprescindible la expansión y uso de las TIC para dar resultados de competitividad. Se debe construir la infraestructura en un principio, para posteriormente marchar al desarrollo tecnológico, con ello también va la mejora de la calidad de la educación que se otorga y la innovación, dicho de otra manera, realizar el e-gobierno dentro de las UUTT, además de disminuir la brecha digital entre ellas y, generar opciones con las empresas maximizando su conectividad.

La infraestructura y la capacidad existentes de las TIC en las UUTT se encuentra lejos de satisfacer la demanda creciente desde la conexión, equipamiento y accesibilidad, así como mejorar la eficiencia de los servicios.

El expandir las TIC en las UUTT llevarán a mejorar el servicio educativo y un mayor bienestar al mejorar la eficiencia de los servicios prestados, teniendo mayor flexibilidad en las decisiones al interior y exterior de la UT y reduciendo los trámites burocráticos.

Se debe ir considerando desarrollar un marco normativo moderno y oportuno sobre la seguridad en el uso en las UUTT desde los derechos de autor y propiedad intelectual, piratería, todo para contribuir a desarrollar la economía del conocimiento, coordinar los esfuerzos tanto del sector público como del privado.

Por otra parte, las UUTT que tienen más desarrollado las TIC al interior, deben de centrarse en atender prioridades nacionales; generar proyectos para atenderlas con base en las TIC; con la conformación de un equipo de especialistas y generar redes integradas de cómputo entre las UUTT, gobierno, empresas y sociedad, esto llevará a poder interactuar con especialistas del Sincrotrón Mexicano, realizando colaboraciones, proyectos, alianzas, sinergias positivas para el desarrollo.

En resumen, del análisis de los 4 pilares se observa que la UTEC tiene un mayor potencial con su talento humano fortalecido con docentes con doctorado y miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), la UTVM está fortalecida en cuanto a la TIC y se tienen áreas de oportunidad en cuanto a su régimen institucional y normativo, la UTHH viene avanzando respecto al apoyo a la realización de la innovación, ya que es la que tiene más patentes registradas.

Las UUTT de reciente creación (UTVAM, UTMIR y UTMZ) vienen realizando esfuerzos importantes, por ejemplo, la UTVAM está realizando inversiones en la capacitación y actualización de sus docentes, la UTMIR protegiendo sus investigaciones con derechos de autor al igual que la UTMZ registrando marcas.

Todas tienen una cultura de la evaluación al estar acreditadas en ISO 9000, y acreditados sus programas de estudio algunas con todos y otras inician este proceso.

Índice de Educación y Recursos Humanos Calificados (KE)

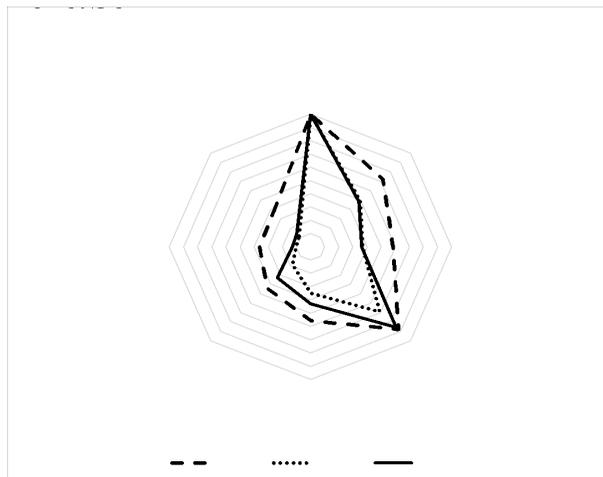
En lo que respecta al KE (Figura 2), se observa que, la UTTT y UTEC son las universidades que más se han mantenido constantes de 2016 a 2018 en este indicador, con un valor de 10 y 9 respectivamente, para las demás UUTT se observa una retracción en el mismo periodo. Para todas las UUTT el capital humano debe reflejar las habilidades, el conocimiento, el profesionalismo y la experiencia individuales de los empleados y empleadores dentro de ellas, considerando a su vez la experiencia, ideas, valores, actitudes, habilidades individuales (como creatividad, saber hacer, lealtad, etc.) y competencias de las personas que laboran en la organización (empleados y directivos), (Olmedo-Cifuentes & Martínez-León, 2015, p.209).

La teoría del capital humano (Mathews, P., 2002) sugiere que la inversión en capital humano se puede realizar a través de la educación formal o la formación en el lugar de trabajo. De cualquier manera, la productividad de los empleados y el crecimiento salarial aumentarán. Los estudios han demostrado que la educación formal es fundamental para definir los salarios en los países desarrollados (Cohn y Addison, 1998).

Este conocimiento se refiere a los conocimientos relevantes para el campo de actividad y las actividades y tareas que tiene la persona en su lugar de trabajo, pero también a la capacidad de mejorar y desarrollar los conocimientos adquiridos a través del aprendizaje continuo, la formación y diversos cursos. Este es el conocimiento que posee cada empleado y que es relevante para los intereses y el propósito de las UUTT, basado en el talento y las habilidades de los empleados (Bejinaru, 2016; Schiuma & Lerro, 2010) para aprovechar al máximo el talento humano de las UUTT; la alta dirección debe prestar mucha atención a las consideraciones del personal y proporcionar la formación pertinente a las necesidades del entorno: sociedad, empresas, gobierno y medio ambiente. Lo anterior se representa mediante el KE (Figura 2). Por ello la importancia del talento humano ya que forma parte del capital intelectual junto con el capital estructural y el capital relacional (Samad, 2013; Mazzotta & Bronzetti, 2013).

Figura 2

Índice de Índice del Conocimiento (KE) de 2016 -2018.



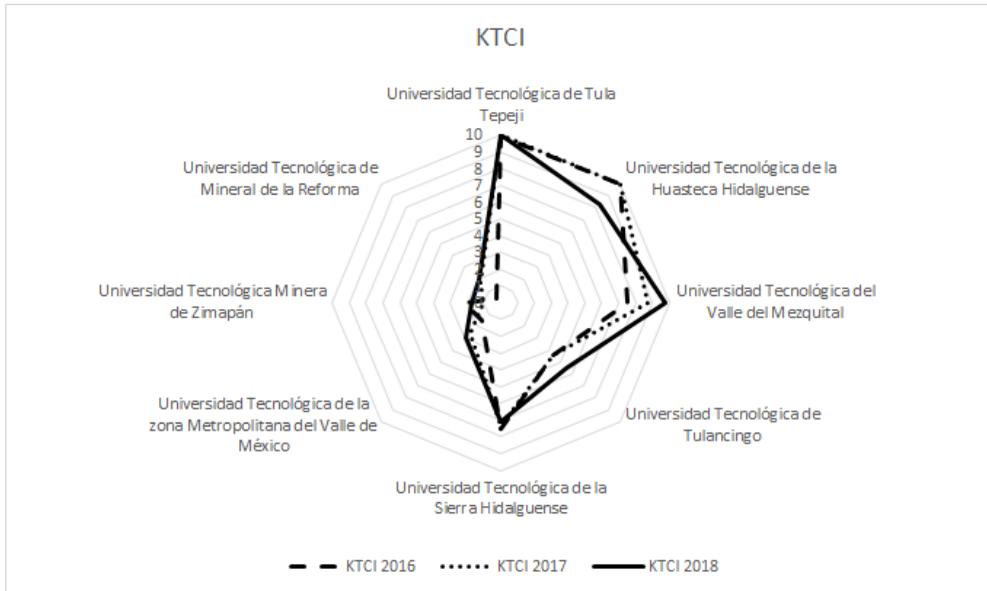
Fuente: Elaboración Propia

Índice de Equipamiento en Tecnologías de la información y las Comunicaciones (KTIC)

El KTIC (Figura 3) , se analiza de 2016 a 2018 en las UUTT, se determina con base en los equipos e instrumentos (incluye equipo de transporte, de radio, TV y comunicaciones; equipo de cómputo y de oficina, entre otros), la adquisición de propiedad intelectual con licencias superiores a un año (incluye patentes y licencias de software, equipos o productos necesarios para la I+D interna), así como computadoras por alumno, en ese tenor, se observa en la figura 3 que la Universidad Tecnológica de Tula Tepeji y la Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital son quién más avance ha tenido de 2016 a 2018 y quiénes se han mantenido constante ha sido la Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense con un valor de 7.5, La Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense se observa un decaimiento en este indicador, las Universidades Tecnológicas de más reciente creación se mantienen constantes (UTVAM, UTMZ y UTMIR). se hace necesario mejorar el acceso a las TIC para la información y la comunicación, éstas podrían desempeñar un papel importante en la eliminación de la pobreza extrema, la lucha contra las enfermedades y el logro de la educación primaria universal y la igualdad de género (Cavallo, 2021). Sin embargo, los privilegios que dan las TIC no se cristalizan plenamente en muchas UUTT, debido a la falta de financiamiento presupuestal y búsqueda de otras formas de ingresos para compra de equipamientos, conectividad y de ello deriva la falta de infraestructura y capital humano adecuados para respaldar la aplicación de las TIC. Es necesario fortalecer este indicador para obtener un efecto beneficioso sobre la productividad, que probablemente influya en el liderazgo, para estimular el crecimiento de los indicadores de las UUTT, mediante la generación de una economía de, en la generación de una economía del conocimiento, en sinergia con otros factores complementarios, como el entorno político y legal y la disponibilidad de capital humano. En la Figura 3 se muestra el Índice de Infraestructura de Tecnologías de la información y las Comunicaciones (KTIC) descrito anteriormente en las UUTT.

Figura 3.

Índice de Infraestructura de Tecnologías de la información y las Comunicaciones (KTCI) de 2016 -2018.



Fuente. Elaboración propia.

El índice de economía del conocimiento (IEC)

El Índice de Economía del Conocimiento, IEC (Figura 4) presenta el desempeño de las UUTT de 2016 a 2018, este incorpora el nivel general de desarrollo de cada UUTT y es un resumen de los 4 pilares de la economía del conocimiento.

Observándose que la Universidad Tecnológica de Tula Tepeji se ha mantenido con un indicador normalizado de 10; la Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense manifiesta una retracción en 2018 pasando de un valor normalizado de 8 en 2016 a 7 en 2018, con respecto a la Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital se mantiene en un rango de 7 en 2016 y 6.5 en 2018, para la Universidad Tecnológica de Tulancingo se contrajo el índice pasando de 7.8 en 2016 a 6.5 en 2018. Las UUTT de más reciente creación (UTVAM, UTMZ, UTMIR) deben alcanzar un mayor nivel de desarrollo de este indicador para aportar a generar una SEC.

Para desarrollar una alianza estratégica con el Sincrotrón Mexicano la cual se visualiza como una instalación científica, líder internacional, que tiene como

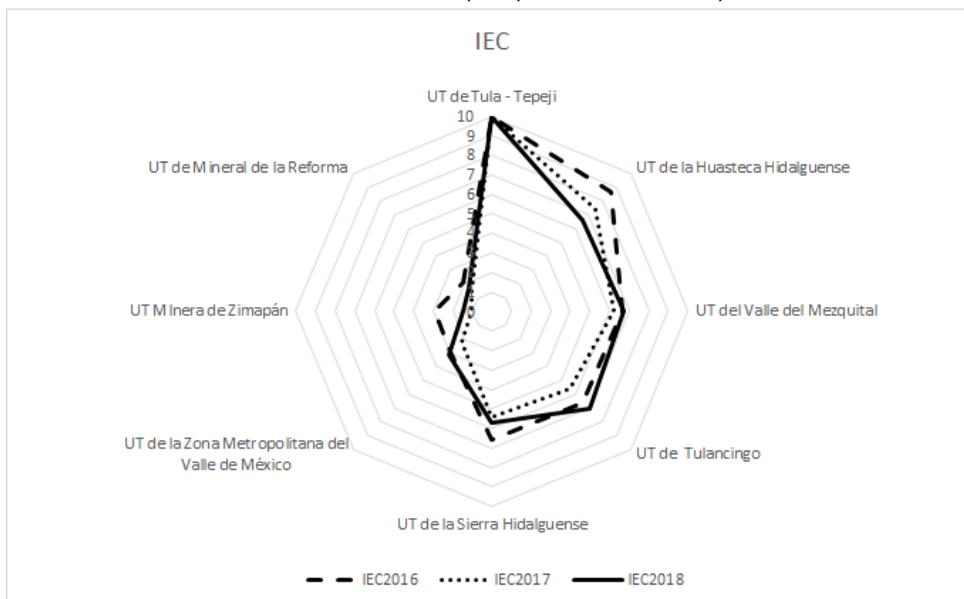
objetivo desarrollar actividades en áreas emergentes y crear nuevas tecnologías no necesariamente relacionadas con las mayores demandas de los usuarios, sino con vistas al futuro y de impacto en la sociedad. Las UUTT deben de fortalecer a su talento humano, actuar en concordancia con las políticas estatales, nacionales, e internacionales, y maximizar el impacto y el valor agregado de los programas de inversión actuales, debe buscar las sinergias para utilizar los fondos asignados de la manera más eficiente. Esto se logrará a través de colaboraciones con las instituciones científicas o financiamiento externo.

Así mismo, mejorar sus capacidades básicas para desarrollos tecnológicos, con impacto directo y positivo en nuevos programas y sus sinergias con la industria mexicana.

Como se puede apreciar, la brecha aún es muy grande, pero esto significaría un paso trascendental para la modernización de la economía de Hidalgo y el quehacer de las UUTT en la gestión del conocimiento.

Figura 4

Índice de Economía del Conocimiento (IEC) de 2016 a 2018).



Fuente. Elaboración propia.

Conclusión

Para la construcción de una Sociedad y Economía del Conocimiento e interactuar con una megaciencia, se determina que sin lugar a dudas las UUTT hidalguenses están construyendo capacidades en Hidalgo en forma incipiente para generar conocimiento, poder transmitirlo y sea absorbido por la sociedad, con un conocimiento tácito inicial el cual es necesario para llevar a cabo una gestión del conocimiento e interactuar con una megaciencia; se hace necesario un liderazgo que asuma la responsabilidad del financiamiento a las UUTT, la formación de recursos humanos en áreas emergentes, tener una mayor inversión del gobierno para promover la formación del talento humano, investigadores en áreas emergentes, y transferir el conocimiento atendiendo las necesidades de empresas, gobierno y sociedad, para generar un bienestar. Para ello se requiere fortalecer las TIC, generar la actualización del personal en las UUTT con el desarrollo de posgrados, que se genere la capacitación por medio de las UUTT dentro de las empresas, y con ello generar innovación con desarrollo de proyectos en la frontera de la ciencia para poder interactuar con un sincrotrón y tener un marco legal que lleve a los investigadores y docentes a participar en esta innovación en las empresas y que éstas retribuyan a las UUTT a través de aportaciones económicas al transferir la tecnología así como generar un aprendizaje tecnológico.

Se trata pues, fundamentalmente de voltear a ver a la sociedad para atender sus necesidades apremiantes, difundiendo y apropiando el conocimiento, donde se valore el talento humano como la clave para generar nuevo conocimiento, innovación y desarrollo tecnológico y con ello lograr un crecimiento económico de sus regiones, derivado de fortalecer las capacidades de investigación en las UUTT, con investigación básica y aplicada, establecer las bases normativas para desarrollar la C+T+i al interior de estas instituciones, liderazgo para buscar financiamiento externo, con ello contribuirán a generar una sociedad y economía basada en el conocimiento interactuando con una megaciencia.

Notas

¹Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji. México. Secretaria de Vinculación de la Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, Hidalgo México. Ing. Química en Procesos Industriales. Maestra en Gestión y Auditorías Ambientales. Doctoranda en Proyectos de Alto Impacto

²El Colegio de Hidalgo. México. Doctora y maestra en ciencias en Biotecnología egresada del Centro de Investigación y de estudios avanzados (CINVESTAV) del IPN, tiene una maestría en Gestión y Alta Gerencia Pública obteniendo el grado con mención honorífica

Referencias Bibliográficas

Bejinaru, R. (2016). Knowledge dynamics impact on intellectual capital in organizations.

Management Dynamics in the Knowledge Economy, 4(4), 515-534.

Cavallo, G. A. (2021). Los derechos sociales y el constitucionalismo transformador en Chile. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, 11(2). <https://doi.org/10.5102/rbpb.v11i2.7847>

Chen, D.H. and Dahlman, C.J. (2005) *The Knowledge Economy. The KAM Methodology and World Bank Operations*. World Bank Institute Working Paper (37256).

Cohn, E., & Addison, J. T. (1998). The Economic Returns to Lifelong Learning in OECD Countries. *Education Economics*, 6(3), 253–307. <https://doi.org/10.1080/09645299800000021>

Del Río V. (2018). *Un asunto de Estado: la construcción del primer Sincrotrón en México*. Primera edición. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Morelos (CCYTEM). México. ISBN: 978-607-95261-2-2

Del Río, V. (2016). En pos del primer Sincrotrón en México. *Revista Investigación y Desarrollo*. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Morelos (CCyTeM). Published. https://ccytem.morelos.gob.mx/sites/ccytem.morelos.gob.mx/files/Proyecto_Sincrotron2.pdf

Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/Gliem%20%26%20Gliem.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Grewal, B. S. (2008). Korea as a Knowledge Economy: evolutionary process and lessons learned - Edited by Joonghae Suh and Derek H.C. Chen. *Asian-Pacific Economic Literature*, 22(2),

Construyendo una sinapsis entre la música y los procesos metacognitivos

Building a synapse between music and metacognitive processes

María Alejandra Rojas Rodríguez¹

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar el efecto de la implementación de intervalos musicales con relación a los procesos metacognitivos y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la I.E Técnico Dámaso Zapata de Bucaramanga Santander, (Colombia). En esta investigación se usó una metodología mixta, con un alcance exploratorio y descriptivo, se rigió por la formula CUAN + cual, que se llevó a cabo con una muestra no probabilística de 77 estudiantes de grado noveno. La recolección de datos se dio por medio del inventario de habilidades metacognitivas, entrevista a grupo focal y revisión documental de las notas I periodo; los resultados se analizaron por medio de análisis estadístico descriptivo, una matriz de análisis categorial y el uso de los métodos estadísticos de ANOVA y t-student. Los resultados obtenidos indican que hubo cambios estadísticamente significativos y positivos en las habilidades metacognitivas después de la implementación de los intervalos musicales, analizados desde los dos componentes gruesos del test (regulación y conocimiento de la cognición). Sin embargo, al revisar los 8 subcomponentes, se identificó que en la estrategia de evaluación no se presentaron mejoras; finalmente, frente al rendimiento académico no se evidenció una incidencia respecto las notas finales de I periodo en Ciencias Naturales entre el grupo control y experimental.

Palabras clave: metacognición; música; enseñanza de las ciencias; rendimiento académico

Abstract

The objective of this work was to analyze the effect of the implementation of musical intervals in relation to the metacognitive processes and its incidence in the academic performance of the students of the Technical School of Dámaso Zapata de Bucaramanga Santander, (Colombia). In this research, a mixed methodology was used, with an exploratory and descriptive scope, it was governed by the QUAN + which formula, which was carried out with a non-probabilistic sample of 77 ninth-grade students. Data collection was done by means of the MAI test, a focus group interview and a documentary review of the first period notes; The results were analyzed by means of descriptive statistical analysis, a categorical analysis matrix and the use of the statistical methods of ANOVA and t-student. The results obtained indicate that there were statistically significant and positive changes in metacognitive skills after the implementation of the musical intervals, analyzed from the two gross components of the test (regulation and knowledge of cognition). However, when reviewing the 8 subcomponents, it was identified that there were no improvements in the evaluation strategy; finally, compared to academic performance, there was no evidence of an incidence regarding the final marks of the 1st period in Natural Sciences of the control and experimental group.

Keywords: metacognition; music; science teaching; academic achievement.

Fecha de Recepción: 23/10/2021
Primera Evaluación: 11/02/2022
Segunda Evaluación: 02/03/2022
Fecha de Aceptación: 01/04/2022

Introducción

A través de los años la música ha acompañado al ser humano siendo parte fundamental de su cultura, sin embargo, las investigaciones acerca del uso de la música como herramienta pedagógica en el aula de clase han sido restringidas tradicionalmente para quienes estudian “la música” como profesión en la vida; cohibiendo de esta oportunidad a jóvenes estudiantes en las instituciones educativas en Colombia.

En la actualidad no se cuenta con artículos científicos o estudios que fundamenten a nivel teórico como la música estimula al cerebro a realizar distintos procesos cognitivos, poco se ha encontrado sobre la exposición musical en colegios y escuelas; por el contrario, la metacognición es un concepto que se está utilizando con más frecuencia hoy en día aportando al mejoramiento de las prácticas educativas del siglo XXI. En efecto, el objetivo de la educación siempre será que los aprendices interactúen de una manera consciente con los saberes y logren un aprendizaje significativo, evitando tener en cuenta únicamente la valoración numérica. Por consiguiente, esta investigación buscó por medio de las intervenciones musicales analizar, si estos afectan positivamente a los estudiantes para convertirse en jóvenes metacognitivos, lo cual probablemente les permitirá reflexionar acerca de su desempeño académico.

Este trabajo se enfocó en que los estudiantes conocieran y aplicaran la metacognición con apoyo de los intervalos musicales, lo cual brinda un espacio y una pausa para reflexionar sobre el planteamiento de estrategias, el seguimiento y la evaluación en su proceso de formación; debido a que el discurso del docente puede convertirse en algo monótono y poco atractivo para los aprendices.

Todo lo anterior se aplicó buscando que los estudiantes superaran las dificultades académicas que presentan en el área de ciencias naturales, pues como es bien sabido desde las ciencias se forman seres reflexivos defensores de la vida y la biodiversidad, capaces de tomar buenas decisiones según los criterios que adquieren con los conocimientos científicos, buscando la preservación de los recursos naturales para lograr vivir en armonía con nuestro mundo y todos los seres vivos.

Metacognición

En diferentes estudios mencionan a Flavell (1976, 1979) como el pionero en introducir el término de “metacognición”, Alama, (2015), Berríos, (2019), Coca, (2020), Flórez, (2018), Tamayo, Zona, & Loaiza, , (2016) y Valenzuela, (2019) apoyan la definición general dada por el autor, donde expresa que la metacognición es el conocimiento que un individuo presenta frente a sus procesos cognitivos y el control que despliega sobre ellos, se podría afirmar que este proceso es ver más allá de la cognición, por encima de ésta, supervisando y controlando los procesos

mentales superiores, en el momento exacto en donde el individuo está dispuesto a aprender algún conocimiento, habilidad, destreza o competencia; pero también aplica la conciencia que asume el individuo en el momento de aprender; lo que precisa un procesamiento más complejo e interior de cómo se aprende, esto deja permear una dirección de la metacognición hacia el pensamiento reflexivo y crítico donde la persona es capaz de seleccionar estrategias para aprender autónomamente, en otras palabras “enseñar a pensar” (Omar & Ruíz, 2010, p. 78).

En los jóvenes es necesario que se incentive tal conocimiento de sí mismo, pues muchas veces los estudiantes desconocen sus capacidades y destrezas, lo que conlleva a dificultades para identificar en qué deben mejorar y esto hace parte de la misma metacognición, permitiendo a la persona auto-observarse y analizar su formación; como ratifican McCluskey, Treffinger, Baker, & Lamoureux, (2013) la metacognición es la toma de conciencia sobre las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje que se ejerce sobre el educando, lo cual ayuda a elegir las estrategias para resolver un problema o realizar una tarea, regular y evaluar sus propias acciones. Además, autores actuales como Pérez & González, (2020) expresan que, aunque la metacognición ha tenido bastantes debates para definirla, hay dos dimensiones con similitud y concordancia en estudios desde diferentes campos como la psicología, psicología social, neuropsicología, educación, neurología, sociología.

Conocimiento de la cognición

Hace referencia al conocimiento que tiene el individuo sobre su propio yo, conduce a que reconozca el tipo de estrategias que usa, según sus fortalezas y debilidades, permite que el individuo identifique las capacidades cognitivas y procesos mentales que suceden en su cerebro cuando se está en medio de un aprendizaje, de esta manera puede tomar conciencia sobre sus procesos de pensamiento. Actualmente diferentes autores como Berríos, (2019) y Pérez & González, (2019) exponen tres tipos de conocimientos: declarativo (de la persona), procedimental (de la tarea) y condicional (de la estrategia).

Conocimiento declarativo: Es el conocimiento de la persona, de sus conocimientos previos, de lo que desconoce o de sus capacidades, saber qué es capaz de hacer y qué no según sus diferentes habilidades, destrezas o factores en contra como debilidades.

Conocimiento procedimental: El individuo debe conocer cómo ejecutar una tarea y cuál estrategia es la mejor según su conocimiento declarativo, es la toma de conciencia para usar sus capacidades o acudir a ayudas, herramientas, que le permitan resolverla.

Conocimiento condicional: Responde a la pregunta cuando y por qué, es la

selección que hace sobre una estrategia para lograr la acción o tarea específica, aquí analiza el objetivo y depura todo aquello que no sirva para su logro, se condiciona para seguir el camino procedimental correcto.

Regulación de la cognición y metacognición

La regulación de la cognición o metacognición aún es confusa, ya que en los textos hacen referencia a una y otra indicando las mismas concepciones, sin embargo, estas permiten llevar un orden y pasos para la metacognición, consiste en las instrucciones usadas para regular e inspeccionar el aprendizaje por medio de la organización o planeación. (Valenzuela, 2019, p. 4) Por otra parte para Mora, Mahecha y Carrasco, (2020) hace referencia a un suceso individual, que se desarrolla mediante el progreso pedagógico, donde influyen factores cognitivos y etológicos.

Sánchez, Castaño, & Tamayo, (2015) dan a conocer la regulación metacognitiva como un conjunto de acciones que promueven en el estudiantado el control de su proceso de aprendizaje, donde las decisiones del estudiante durante el desarrollo de una actividad o al haberla terminado, es la toma de conciencia sobre el uso de las estrategias que elige para su aprendizaje (p. 1156); autores como Burbano, (2017) al citar a Brown (1987) afirman que al aplicar la autorregulación en ambientes de aprendizaje, se mejora el rendimiento en aspectos tales como: atención, conciencia, comprensión y mejor uso o selección de las estrategias.

Para que se lleve a cabo la regulación metacognitiva debe existir el desarrollo de unos pasos, los cuales permiten mantener dicha regulación y perfeccionar los procesos cognitivos y acciones para el cumplimiento de las metas establecidas, los autores Berríos, (2019), Hurtado, (2018) y Pérez & González, (2019) concuerdan en los siguientes componentes:

Planificación y organización: Es la primera acción que se emprende antes de cualquier otra, en esta el sujeto establece objetivos, planifica sus acciones o rutas a seguir, organiza las estrategias y se acerca al conocimiento implicado.

Monitoreo o supervisión: Es el proceso más cercano a la regulación, en este momento se verifica si está cumpliendo con la planificación anterior, el sujeto observa si su plan lo está conduciendo al cumplimiento del objetivo o si debe emprender algún cambio para asegurarse de alcanzarlo. Igualmente, sus procesos cognitivos se ajustan para entender y comprender sus objetivos.

Evaluación: Es el componente final del proceso metacognitivo, en este el individuo valora la funcionalidad de su trabajo y esfuerzo, califica en términos reflexivos si su planeación y ejecución han tenido éxito, de lo contrario, analiza y obtiene conclusiones para depurar lo que menos aportó a este proceso, hace un tipo de selección y comprueba el cumplimiento de sus metas.

Metacognición y aprendizaje de las ciencias naturales

Los docentes, al mediar el aprendizaje están presentando del conocimiento el qué, el para qué, las metas de aprendizaje y el cómo, a través de las actividades y metodología, sin embargo, los estudiantes deben también reconocer estos factores e implementar por ellos mismos las estrategias mentales y actividades ejecutivas que les faciliten cumplir las metas; la finalidad sería entonces fomentar la necesidad de aprender y conocer cómo hacerlo (Omar & Ruíz, 2010).

Las habilidades que un individuo logra desarrollar para mantener la metacognición son consideradas como un eje esencial para su formación, ya que contribuye al estudio y comprensión de los interrogantes ¿cómo aprenden las personas?, ¿cómo logran construir un conocimiento cotidiano o científico? (Tamayo, Cadavid, & Montoya, 2019) por lo anterior, se reafirma la importancia de la metacognición como una estrategia esencial a desarrollar en los estudiantes y docentes. En este sentido se comprende que la metacognición es un componente indispensable en la actividad integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece a que el alumno viva una verdadera inclusión en el sistema educativo. (Omar & Ruíz, 2010, p. 80).

En la enseñanza de las ciencias naturales se explican los fenómenos de la naturaleza y su complejidad en el desarrollo de la sociedad, abarca temas de tecnología y biología, no obstante, todo esto sería en vano, si los individuos carecen de criterios frente al conocimiento, con capacidad de argumentar y justificar decisiones desde la comprensión de los diversos temas. Entonces, si desde la enseñanza de las ciencias se logra que los estudiantes conozcan cómo funciona su proceso mental y se dan espacios para hacer seguimiento y control, se estarán brindando habilidades para desenvolverse al vivir en sociedad (Pérez & González, 2020); además, como argumenta Zohar & Barzilai, (2013) las actividades metacognitivas permiten alcanzar una mayor comprensión de los contenidos.

La música

Es un concepto enorme para describir y definir sin duda alguna, pues no se limita a simplemente un significado, la música es abstracta, es un sentimiento, un lenguaje, es parte del hombre y hace parte del funcionamiento cerebral.

La música como propone Díaz, (2010) y Montalvo & Moreira, (2016) es una construcción humana de sonidos, por medio de instrumentos que, interpretados gracias a acciones motoras, genera una señal de ondas organizada, que se percibe por el sentido de la audición, que puede generar en el ser humano estimulación en el cerebro, dependiendo de la frecuencia sonora puede alcanzar niveles de estados anímicos, crear emociones, revivir recuerdos, recordar significados culturales o simplemente complacer el gusto musical.

Se debe aclarar que el cerebro es moldeable y susceptible a modificaciones (Montalvo & Moreira, 2016), y que si, el escuchar un tipo de música tiene un propósito específico, puede que el cerebro se adapte y logre dicho cambio; además, para Cano & Custodio, (2017) la música y su relación o influencia en las funciones ejecutivas tales como la atención, planificación y toma de decisiones hasta el momento no tienen bases sólidas; sin embargo Romero, Pazmiño, Rosado, & Romero, (2015) indican que la música es capaz de intervenir y modificar el comportamiento o llevar al ser humano a un estado de relajación y por tanto mejorar en cierta medida dichas funciones de ejecución. Aunque el autor aclara también que esto depende del tipo de frecuencia sonora o musical al que sean expuestas las personas; como se mencionó en párrafos anteriores la música puede tener diferentes efectos y estos pueden ser positivos o negativos.

Intervalos musicales

El intervalo musical es definido en este estudio como la exposición a los participantes a piezas musicales seleccionadas previamente y donde se instauraron algunas directrices previas a la reproducción de la música. Es decir, la exposición musical implementada durante la realización de una tarea la cual puede ser cognitiva o reflexiva, sin que el conocimiento musical sea indispensable para la realización de dicha actividad o trabajo (Ferreri, Aucouturier, Muthalib, Bigand, & Bugaiska, 2013).

Rendimiento académico

El rendimiento se define como “el nivel de logro que obtiene un estudiante en el ambiente escolar en general o en una asignatura” (Lamas, 2015), para dar mayor claridad a este constructo, Molina, (2015) citando a Chadwick (1979) lo define como: el resultado de las diferentes capacidades y características que a través del proceso educativo son adoptadas y actualizadas, esto da lugar a que los logros académicos tengan un nivel de funcionamiento para el estudiante, finalmente estos son leídos en valores que en la mayoría de veces es cuantitativo y resulta de la evaluación del nivel alcanzado por el aprendiz.

Claro está, que el rendimiento académico no perfila la inteligencia de un individuo, sino más bien, la comparación de los objetivos de aprendizaje estipulados por una institución y comparados con el grupo con el que se trabajó; por ello la importancia que el docente fije y exponga siempre en sus clases el propósito de estas, del tal modo, que los aprendices conozcan y ubiquen a donde quieren llegar, ya que el rendimiento académico medirá si logro o no dichas capacidades o destrezas, el docente es el mediador del conocimiento para que los estudiantes las alcancen.

Metodología

Esta investigación presentó un enfoque metodológico mixto, el cual permite explorar los cambios de la metacognición en los estudiantes expuestos a los intervalos musicales. Igualmente, verificar si estos contribuyeron a mejorar dichas habilidades y la incidencia en el aprendizaje de las ciencias naturales, por lo que, los resultados cuantitativos y cualitativos se complementan.

El tipo de investigación se inclina por la experimental con un alcance exploratorio y descriptivo y se rigió por la siguiente fórmula: CUAN + cual, donde los datos cuantitativos predominan en la investigación. La muestra fue no probabilística, es decir, escogida intencionalmente y por conveniencia a la investigación, según carga académica y facilidad de conexión por parte de los estudiantes, se desarrolló con 130 estudiantes de grado noveno, donde se usaron únicamente los datos de 77 estudiantes componiendo 30 estudiantes el grupo experimental, aquellos que participaron sin falta a las sesiones donde se aplicaron los intervalos musicales y 47 el grupo control, lo anterior para que los resultados fuesen lo más confiables posible.

Para la recolección de datos se contó con tres instrumentos: test MAI, entrevista a grupo focal y revisión documental (ver tabla 1). En este apartado se validó y se hizo proceso de pilotaje de la entrevista a grupo focal, instrumento de elaboración propia, donde se ajustaron algunos ítems según observaciones de los validadores y se realizó el debido pilotaje.

Tabla 1

Diseño experimental implementado en la investigación

GRUPO	X ₀	A	B	X ₁	X ₂
Experimental	Pre-test	Aplicación de intervalos musicales	Grupo Focal	Post-test	Notas finales I período
Control	-	-	-	Post-test	Notas finales I período

Nota. Elaboración propia (2021)

Resultados y discusión

A lo largo de este apartado se procedió a analizar los datos recolectados de acuerdo con los instrumentos utilizados durante el estudio, por lo anterior se presentan los resultados y análisis. En primer lugar, se exponen las estadísticas que describen e identifican las habilidades metacognitivas de los estudiantes, en el segundo, se profundiza en el impacto de los intervalos musicales, dejando entrever las opiniones y

experiencias de los participantes y en el tercero, se desarrollan los estadísticos para comparar las habilidades metacognitivas y rendimiento académico de los grupos.

Procesos metacognitivos presentes en los estudiantes de grado 9° participantes en el estudio.

Para presentar los datos y teniendo en cuenta los niveles de Coca (2020) de la tabla 2, se procedió a hallar los promedios de los ítems que correspondían a cada subcomponente del tes-MAI, esto permitió identificar los niveles de las habilidades metacognitivas del grupo experimental.

Tabla 2

Valores para medir el test MAI

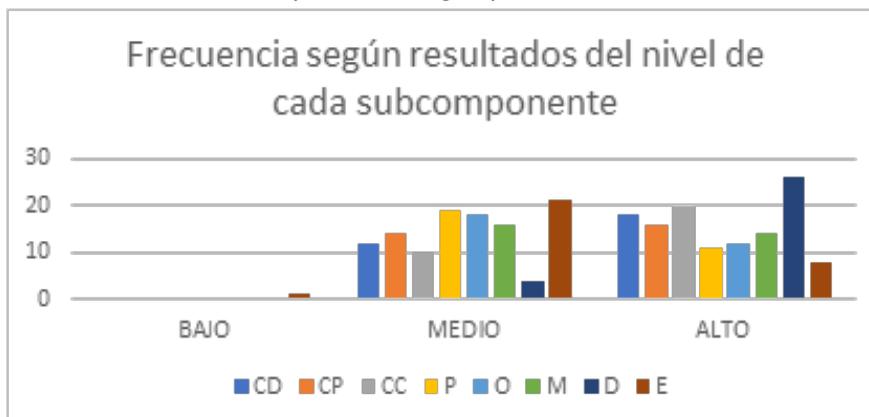
Habilidades metacognitivas	
Nivel	Valor promedio
Bajo	0 a 1.7
Medio	1.8 a 3.4
Alto	3.5 a 5

Nota: Tomado de Coca, (2020)

Para evaluar o identificar las habilidades metacognitivas de los estudiantes del grupo experimental se aplicó el pre-test MAI, y se revisaron los dos componentes de la metacognición: conocimiento de la cognición con sus 3 subcomponentes y regulación de la cognición con sus 5 subcomponentes (ver figura 1).

Figura 1

Niveles de los 8 subcomponentes según pre-test MAI



Nota: Figura 1. Imagen que muestra la frecuencia y el nivel según Coca, (2020) de

los 8 subcomponentes que se presentan en el pre-test MAI

En el componente de la regulación de la cognición, según (Pérez & González, 2020) los individuos pueden orientar, controlar y ajustar sus procesos cognitivos para facilitar la ejecución de una tarea y al mismo tiempo su aprendizaje. Se observó que de los 5 subcomponentes, el grupo experimental presentó un 87% en nivel alto en la depuración, entendida como una limpieza que realiza el sujeto en pro de identificar sus debilidades, por lo cual reestructura sus estrategias para mejorar su desempeño (Huertas, Vesga, & Galindo, 2014); en contraste, el subcomponente de evaluación muestra un 70% en nivel medio y un 27% en nivel alto, es el único componente que presentó un nivel bajo del 3%, se evidencia que la mayoría de estudiantes del grupo experimental tuvo dificultades o analizaban medianamente el uso adecuado y efectividad de las estrategias que aplican en el momento de su aprendizaje, esto da lugar a que posiblemente siempre usen las mismas estrategias sin evaluar otras rutas más rápidas o eficientes para alcanzar los objetivos. En lo que se observó en el desarrollo de las actividades en la asignatura de Ciencias Naturales se denotó que los estudiantes al terminar un trabajo, una evaluación, un taller, una guía, una práctica no evalúan sus acciones o sus resultados y tampoco se ven motivados cuando se realizan las correcciones o retroalimentación, es decir, cuando el estudiante recibe el trabajo calificado se enfoca únicamente en la nota numérica, pero pocos revisan los comentarios realizados sobre el trabajo, demostrado poca importancia en dichos procesos.

Por otra parte, en el conocimiento de la cognición donde los sujetos consideran como objeto de conocimiento a los procesos cognitivos y pueden reflexionar sobre estos (Pérez & González, 2020), según los resultados, se encuentra en segundo lugar el conocimiento condicional, con un porcentaje del 67% en nivel alto, este responde a las preguntas de cuándo y por qué usar ciertas estrategias, dependiendo de la tarea o actividad a realizar; lo cual reflejó que los estudiantes si realizan estos procesos en la ejecución de sus tareas.

Tabla 3

Estadística descriptiva de subcomponentes

	<i>CD</i>	<i>CP</i>	<i>CC</i>	<i>P</i>	<i>O</i>	<i>M</i>	<i>D</i>	<i>E</i>
Media	3,72	3,53	3,77	3,35	3,41	3,38	3,83	3,09
Error típico	0,08	0,10	0,09	0,10	0,08	0,09	0,08	0,11
Mediana	3,88	3,50	3,80	3,43	3,40	3,43	3,80	3,25
Moda	3,38	4,00	4,00	3,43	3,40	3,57	3,60	3,33
Desviación estándar	0,44	0,57	0,52	0,55	0,43	0,49	0,45	0,61
Varianza de la muestra	0,19	0,32	0,27	0,30	0,19	0,24	0,20	0,38
Curtosis	-0,38	-1,05	-0,08	0,08	0,74	-0,59	0,18	0,19
Coefficiente de asimetría	-0,31	-0,22	-0,07	0,13	-0,49	-0,25	0,02	-0,61
Rango	1,88	2,00	2,20	2,14	2,00	1,86	2,00	2,67
Mínimo	2,63	2,50	2,60	2,43	2,20	2,43	2,80	1,50
Máximo	4,50	4,50	4,80	4,57	4,20	4,29	4,80	4,17
Suma	111,5	105,8	113,0	100,5	102,2	101,3	114,8	92,8
Cuenta	30	30	30	30	30	30	30	30

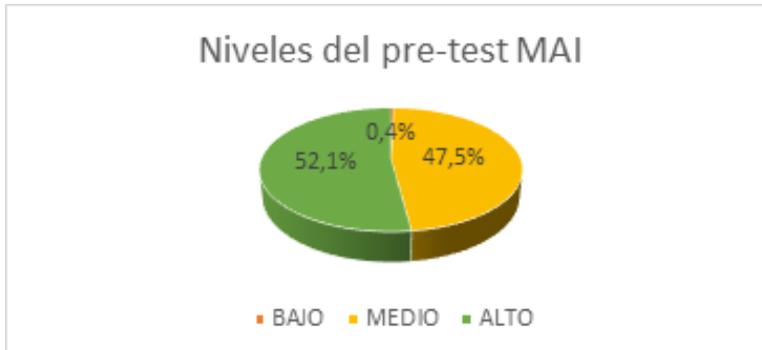
Nota: Elaboración propia (2021)

En la descripción estadística del pre-test MAI (ver tabla 3), se puede concluir que efectivamente el componente de evaluación presentó la media más baja del grupo, seguidamente del monitoreo y planeación, mientras que la depuración tiene la media mayor, seguida del conocimiento condicional y el conocimiento declarativo.

Es decir, que en cuanto a los 8 subcomponentes que se revisaron con el pre-test MAI, se concluye que los individuos del grupo experimental cuentan con un nivel medio y alto en casi todos los subcomponentes, resaltando un nivel alto en la depuración y con un bajo y medio nivel en la evaluación, dos componentes que hacen parte de la regulación de la metacognición. En general se pretendió reforzar todas aquellas habilidades en nivel medio para promover un mayor desarrollo de los procesos metacognitivos en la asignatura de Ciencias Naturales.

Figura 2

Porcentaje de los niveles según resultados del pre-test MAI



Nota: Figura 2. Imagen que muestra el porcentaje de los niveles según Coca, (2020) que se presentan en las habilidades metacognitivas.

Por lo anterior con los intervalos musicales, se abre un espacio para parar, pensar y reflexionar, se espera potencializar estas habilidades, sobre todo en las que se presentó mayor porcentaje en el nivel medio, en este caso la evaluación, planeación y organización.

Impacto de los intervalos musicales a nivel metacognitivo y personal

Para el análisis de la entrevista se realizó una lectura detallada de las respuestas de los estudiantes, seleccionando respuestas que acertaron por las mismas inclinaciones; esto permitió conocer cómo se sintieron en la realización de esta investigación y si los resultados en la prueba MAI concuerdan con su experiencia. Por lo tanto, aquí se describe la influencia de manera personal sobre los individuos del grupo experimental; permitiendo ahondar en otros aspectos en los que pudo influir los intervalos musicales.

Para el grupo experimental se aplicó una entrevista a grupo focal, teniendo en cuenta dos criterios, la experiencia personal y el impacto en los procesos metacognitivos; las respuestas de los 9 estudiantes participantes se analizaron a través de la siguiente matriz de análisis.

Tabla 4

La música como elemento reflexivo

Impacto de los intervalos musicales a nivel personal	Impacto de los intervalos musicales frente a los procesos metacognitivos.
Hallazgos	Hallazgos
La música permite una relación interna. Favorece a un ejercicio introspectivo Incertidumbre y ansiedad frente a las pausas de los intervalos musicales.	Favorece su disposición a la clase y al conocimiento Se logra un espacio para pensar y auto cuestionarse. Prevalece una mejora en el trabajo autónomo.
Los factores que contribuyen a un ejercicio de reflexión: <i>silencio, disposición.</i> Los factores que interrumpen el ejercicio de reflexión: <i>ruido, indisposición</i>	Uso de habilidades metacognitivas. - Conocimiento de sí mismo y del propio conocimiento. - Planeación. - Seguimiento/monitoreo. - Autoevaluación. - Organización.
Los intervalos musicales se pueden usar en otros contextos como: - En otras clases. - En situaciones de estrés, o cuando nos alteramos o nos sentimos deprimidos. - Para hacer actividades en la casa como leer o estudiar.	Las intervenciones musicales en ningún momento son perjudiciales para los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Dando respuesta al segundo objetivo *describir el impacto de los intervalos musicales a nivel metacognitivo y personal* se presentan los hallazgos de la entrevista al grupo focal, confirmando lo expuesto por Jauset, (2018) la música tiene el poder de influenciar e inducir a determinados estados emocionales, porque tiene la capacidad de emitir recuerdos, conducir a estados de regocijo y de tranquilidad, lo cual se evidenció con lo descrito por los E1, E2 y E7 quienes coincidieron en que “la música les pareció relajante, tranquilizante reflexiva y les agrado” a diferencia del E8 y E4, quienes manifestaron que al principio de la aplicación de los intervalos musicales les causó risa por la incertidumbre o porque era la primera vez que realizaban un ejercicio de reflexión y no sabían bien cómo desarrollarlo o cómo comportarse.

Todo esto permite evidenciar que los intervalos musicales lograron un espacio

de relajación y tranquilidad, lo cual se esperaba con las pistas seleccionadas según el tipo de frecuencia emitido por los intérpretes Ludovico y Jann tiersen, además, se identificaron los factores que posibilitaron el ejercicio de reflexión tales como el “silencio y la disposición” mencionados por los E1, E3 y E7; específicamente el estudiante E3 expuso “como las sesiones de biología eran a las 6:15 a.m se podía realizar un buen ejercicio de reflexión gracias al silencio” mientras que el E1 comenta “debido a que las sesiones eran más tarde, se dificultaba hacer el ejercicio reflexivo porque había música de los vecinos, vendedores ambulantes, ruidos de construcción, carros, etc”. Finalmente, en el impacto personal se evidencia que los E1, E2, E5, E8 y E10, usarían los intervalos musicales en otros contextos logrando tomar una pausa que contribuya a dar un espacio para “pensar” ya sea en el campo educativo o familiar; lo anterior se debe a que la música es un elemento que tiene la capacidad de aumentar la integración neurofuncional y neuropsicológica (Cano & Custodio, 2017, Jauset, 2018), lo cual proporciona tranquilidad y da lugar a una mayor concentración en lo que se está pensando o haciendo y esto permite a la persona tomar decisiones más asertivas según la situación o problemática a la que se expone.

En el ámbito de los procesos metacognitivos, se tiene como hallazgo que la música logra una mayor disposición y concentración en la clase de ciencias; el E7 indica que “la música me permitió reflexionar y pensar en lo que estaba haciendo y en lo que iba a hacer” así mismo el E1 expresa “pensaba en si estaba entendiendo, qué debilidades presentaba frente al tema desarrollado” y por último el E2 mencionó “me sentía más consciente de lo que estaba haciendo” por lo tanto, se ha potencializado el mirar más allá de la cognición, lo cual en las ciencias es una de las principales tareas: formar seres humanos con ciencia, pero también con conciencia” (Torres, 2010, p. 135), con conciencia no solamente frente a los problemas ambientales, sociales y económicos sino conscientes de las acciones y uso de los procesos cognitivos a la hora de aprender.

Lo más importante de resaltar en los hallazgos son las habilidades metacognitivas que los estudiantes manifestaron usar sin que ellos tuvieran un conocimiento o entrenamiento de estos procesos, por ejemplo, según las respuestas de algunos estudiantes se evidenció el uso de las siguientes habilidades metacognitivas: conocimiento de sí mismo y del propio conocimiento, planeación, seguimiento/ monitoreo, autoevaluación, organización; es por ello que se rescatan las intervenciones de los E7, E1, E4 y E9.

El E7 indica que “Es importante organizarse y proponerse objetivos o metas y autoevaluarse para saber el cumplimiento de estas” estas acciones se clasifican en la habilidad de planeación y evaluación, en donde se realizan procesos antes de la ejecución de la tarea, definir objetivos y seleccionar estrategias y después de la tarea evaluar la efectividad de las estrategias acorde a los objetivos planteados (Pérez &

González, 2020); seguidamente El E4 y E1 explican respectivamente: “ahora estoy más pendiente de mis notas, resultados de las guías, evaluaciones trabajos, trato de desarrollar cada vez mejor las actividades”, “tomar consciencia sobre el proceso de aprendizaje es muy importante para darse cuenta de lo que se está haciendo y darle un sentido a las diferentes actividades escolares, logrando realmente un aprendizaje” lo anterior conduciría al ejercicio del monitoreo, pues es así como Pérez & González, (2020) infieren que en el monitoreo intervienen procesos de regulación que se aplican durante la realización de la tarea y se evidencia la comprensión de esta.

Por otra parte, el E9 comenta que “me pregunto si estoy aprendiendo o no estoy aprendiendo y busco ayudas o soluciones frente a las dudas o dificultades” y también lo resalto el E7 “pensaba si estaba entendiendo, qué debilidades tenía y cómo solucionarlas” esto destaca que los estudiantes manifestaban su conocimiento declarativo y la habilidad de depurar, es decir, se conocían, reconociendo debilidades y fortalezas y optaban por otras estrategias que ayudaran a sus dificultades (Huertas, Vesga, & Galindo, 2014).

En vista que todo se trabajó desde la asignatura de las ciencias naturales, se puede concluir que las estrategias metacognitivas como indica Paredes, (2019) son imprescindibles para que los estudiantes logren eficacia en sus estudios, pues todas las instancias que conlleva la metacognición: conocimiento declarativo, procedimental y condicional, así como la planificación, organización, monitoreo, depuración y evaluación logran sacar un mayor provecho a los procesos cognitivos llevados a cabo desde las ciencias naturales y orientados por los docentes en coherencia con las competencias a desarrollar, evitando que estos procesos se deterioren o se desgasten vanamente sin obtener un aprendizaje significativo; ya que lo que se pretende es que los estudiantes sean capaces de usar plenamente la información adquirida en diversos contextos.

Es preciso resaltar que los intervalos musicales promovieron positivamente el proceso consiente del aprendizaje de las ciencias, lo anterior lo ratifica Gutiérrez, (2016) quien resalta que la música brinda beneficios mentales e intelectuales, dado que el cerebro es moldeable y susceptible a modificaciones (Montalvo & Moreira, 2016) y que este puede adaptarse si se induce a un propósito específico, en este caso usando la música como un estímulo para la reflexión de los procesos de aprendizaje, encaminados a potencializar los procesos metacognitivos; evidencia que se expone en este y el siguiente apartado. Además de lo anterior, se destaca que la música como expone Albornoz, (2008) incita al cerebro a ejecutar procesos cognitivos como la observación, la percepción, la interacción y la memoria, promoviendo a su vez la identificación y control de las emociones, lo que conduce al entendimiento afectando el proceso de aprendizaje.

Comparación el desarrollo de los procesos metacognitivos y rendimiento del grupo experimental y el grupo control.

Posteriormente a la aplicación de los intervalos musicales y de la entrevista al grupo focal; se recolectaron los datos del post-test MAI, del grupo control y del grupo experimental; se usó la misma metodología del pre-test haciendo uso de la herramienta Google forms.

Para los resultados del pre-test, pos-test del grupo experimental y del grupo control se usó la prueba de ANOVA de un factor con el método de Tukey.

Lo anterior se basa en las siguientes hipótesis:

- H_0 = no hay diferencia en las habilidades metacognitivas entre los grupos
- H_1 = existe diferencia significativa en las habilidades metacognitivas entre los grupos

Se observa en la tabla 5 el análisis de los 3 componentes del conocimiento de la cognición los cuales tuvieron efectos positivos en comparación con el pos-test grupo experimental y el grupo control, teniendo como guía el alfa de 0,05 también se evidencia que para el grupo experimental Pre y post test existe diferencia significativa, dado que el valor de P es menor a 0,05 tanto para el conocimiento de la cognición como de los tres componentes que lo conforman, por lo que se puede afirmar que los estudiantes después de la aplicación de los intervalos musicales mejoraron en su conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento condicional.

Tabla 5

Prueba ANOVA con método Tukey para contraste de diferencias significativas del conocimiento cognitivos y sus tres subcomponentes entre los grupos

TUKEY HSD/ KRAMER			alpha	0,05			
Group 1	Group 2	mean	Std err	Lower – Upper (95%)		p-value	Mean-crit
Conocimiento declarativo							
Pre	Post	0,354	0,084	0,073	0,635	0,009	0,281
Pre	Control	0,032	0,076	-0,222	0,286	0,951	0,254
Post	Control	0,386	0,076	0,132	0,641	0,001	0,254
Conocimiento procedimental							
Pre	Post	0,497	0,098	0,169	0,825	0,001	0,328
Pre	Control	0,039	0,088	-0,258	0,336	0,947	0,297
Post	Control	0,536	0,088	0,240	0,833	0,000	0,297
Conocimiento condicional							
Pre	Post	0,400	0,090	0,099	0,701	0,006	0,301
Pre	Control	0,209	0,081	-0,064	0,481	0,169	0,273
Post	Control	0,608	0,081	0,336	0,881	0,000	0,273
Conocimiento de la cognición							
Pre	Post	0,401	0,074	0,154	0,648	0,001	0,247
Pre	Control	0,111	0,067	-0,112	0,335	0,466	0,224
Post	Control	0,513	0,067	0,289	0,736	0,000	0,224

Nota: elaboración propia (2021)

Respecto a la regulación de la cognición conformada por cinco componentes, los cuales también se analizaron respectivamente (ver tabla 6), se presentó una diferencia significativa en los componentes de planeación, organización, monitoreo, depuración e incluyendo la regulación de la cognición, entre los contrastes del grupo experimental pre -test y pos-test y entre el pos-test del grupo control y experimental, esto deja entrever que la pausa aplicada en las sesiones con los intervalos musicales, con el fin de reflexionar y tomar conciencia sobre sus procesos cognitivos superiores ha logrado potencializar las estrategias metacognitivas de los estudiantes.

Sin embargo, se presenta el componente de evaluación, en el cual no existe

diferencia significativa dado que el resultado de P es mayor a 0,05 (ver tabla 6) en los tres contrastes analizados, por lo que se asume que, aunque en general el efecto fue positivo en 7 de los 8 componentes del test MAI, en uno no se evidencia una diferencia significativa de mejora; lo cual indica que finalizada la tarea no existe una buena valoración de los resultados y procesos regulatorios de los aprendizajes, por lo que se necesita una mayor interpretación de los resultados y un buen proceso de discusión y reflexión de estos que favorezcan el aprendizaje significativo; lo anterior implica mencionar una de las dificultades del currículo de ciencias que expone Pozo & Gómez, (1920) el escaso significado que tienen los resultados para los alumnos.

Tabla 6
Prueba ANOVA con método Tukey para contraste de diferencias significativas de la regulación de la cognición y sus 5 subcomponentes entre los grupos

TUKEY HSD/ KRAMER		alpha	0,05				
Planeación							
<i>group 1</i>	<i>group 2</i>	<i>mean</i>	<i>std err</i>	<i>lower - upper (95%)</i>		<i>p-value</i>	<i>mean-crit</i>
Pre	post	0.591	0.088	0.297	0.886	0.000	0.294
Pre	control	0.097	0.079	-0.169	0.364	0.661	0.266
Post	control	0.494	0.079	0.228	0.760	0.000	0.266
Organización							
Pre	post	0.418	0.080	0.149	0.688	0.001	0.269
Pre	control	0.067	0.073	-0.177	0.311	0.789	0.244
Post	control	0.486	0.073	0.242	0.729	0.000	0.244
Monitoreo							
Pre	post	0.430	0.085	0.143	0.718	0.002	0.287
Pre	control	0,045	0,077	-0,215	0,305	0,912	0.260
Post	control	0,385	0,077	0,125	0,646	0,002	0,260
Depuración							
Pre	post	0,413	0,084	0,130	0,697	0,002	0,289
Pre	control	0,363	0,076	0,106	0,619	0,003	0,257
Post	control	0,776	0,076	0,520	1,033	0,000	0,257
Evaluación							
Pre	post	0,448	0,069	0,216	0,679	0,000	0,232

TUKEY HSD/ KRAMER		alpha	0,05				
Planeación							
<i>group 1</i>	<i>group 2</i>	<i>mean</i>	<i>std err</i>	<i>lower - upper (95%)</i>		<i>p-value</i>	<i>mean-crit</i>
Pre	control	0,182	0,102	-0,161	0,525	0,421	0,343
Post	control	0,107	0,102	-0,236	0,450	0,738	0,343
		Regulación de la cognición					
Pre	post	0,448	0,069	0,216	0,679	0,000	0,232
Pre	control	0,003	0,062	-0,207	0,213	0,999	0,210
Post	control	0,451	0,062	0,241	0,660	0,000	0,210

Nota: elaboración propia (2021)

El análisis estadístico (ver tabla 6 y figura 3) permite constatar que los estudiantes del grupo experimental pasaron a estar 47,5% en nivel medio a un 18% y de un 52,1% en nivel alto a un 82%, esto revisando conjuntamente los 8 componentes del test MAI.

Figura 3

Resultados en porcentajes de los niveles del test MAI



Nota: figura 5. Imagen donde se observa el contraste de los resultados del MAI

Comparar el desarrollo de los procesos metacognitivos y rendimiento del grupo experimental y el grupo control.

Con la finalidad de determinar si las mejoras en las habilidades metacognitivas tuvieron incidencia en el rendimiento de la asignatura de Ciencias Naturales, asignatura en la cual se aplicaron las intervenciones musicales, se realiza una la prueba estadística t-student de muestras.

El estadístico de la t-student de la tabla 7 arroja un valor $p=0,31$ valor mayor al

Alpha de 0,05 por lo cual se acepta la hipótesis nula H_0 y se determina que no existe diferencia entre los resultados académicos del grupo experimental y del grupo control.

Tabla 7

Prueba T-student para determinar la diferencia significativa de las notas finales I periodo en Ciencias Naturales grupo control y experimental

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales		
	<i>Exp.</i>	<i>Control</i>
Media	3,67433333	3,59021739
Varianza	0,58719782	0,50691329
Observaciones	30	46
Varianza agrupada	0,53837614	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	74	
Estadístico t	0,48850404	
P(T<=t) una cola	0,31331871	
Valor crítico de t (una cola)	1,66570689	
P(T<=t) dos colas	0,62663741	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9925435	

Nota: Elaboración propia (2021)

Lo anterior se podría dar debido a que durante los intervalos musicales aplicados se iban perfeccionando las habilidades y estrategias metacognitivas de los estudiantes, lo cual conduciría a que sus resultados académicos mejorasen no en el primer periodo sino en el segundo, porque dichas estrategias que mejoraron las aplicarán a posteriori y no al instante.

Cabe resaltar que en la metodología que se ha venido desarrollando debido a la pandemia denominada “aprendo en casa” los estudiantes cuentan con la información que expone la docente en las guías de trabajo y que pueden encontrar en la internet, es decir, que aunque las bases de todo conocimiento se relacionan indispensablemente con la memoria a largo plazo, se hizo necesario confirmar y dar mayor validez a la capacidad que tiene el individuo para recurrir y usar dicha información o conceptos de forma efectiva, claramente se resalta que para que esto se dé, el individuo debe reconocer las estrategias que le permiten más que la memorización, la comprensión

del contenido, para luego, usarlo coherentemente; este proceso de memorización/recuperación se le atribuye a la metacognición. Por lo que en este apartado aunque se confirmó las mejoras en el uso de estrategias metacognitivas no alcanzó a repercutir en los resultados académicos, dando una proporción similar los resultados del grupo control y experimental.

Conclusiones

Actualmente como menciona Sánchez, (2017) se continúa en el esfuerzo de evaluar por competencias, ya que es un ejercicio complejo, el cual requiere examinar y atender necesidades de formación dependiendo del contexto local y global, pero para lograrlo se debe exigir del estudiante actitudes de compromiso, responsabilidad y autonomía hacia su propio aprendizaje; por lo cual se pretende seguir dando espacios a los estudiantes para que reconozcan que el aprender no es netamente tener información, sino saber cómo hacer uso de esta de manera crítica, moral y científica.

Los estudiantes del grupo experimental presentaban habilidades metacognitivas según el análisis del pre-test MAI en un nivel medio y alto, evidenciando la evaluación, planificación, organización y monitoreo con mayores porcentajes en nivel medio y depuración, conocimiento condicional y conocimiento procedimental con mayor porcentaje en nivel alto; el subcomponente de evaluación es el único que presenta un nivel bajo. En general los estudiantes usaban habilidades metacognitivas, las cuales se mejoraron y reforzaron gracias a la implementación de los intervalos musicales.

Al analizar la entrevista a grupo focal se resalta que los intervalos musicales promovieron positivamente el proceso consciente del aprendizaje de las ciencias, la música brindó beneficios mentales e intelectuales, dado que el cerebro es moldeable y susceptible a modificaciones y que este puede adaptarse si se induce a un propósito específico (Gutiérrez, 2016 y Montalvo & Moreira, 2016), en este caso se persuadió a los estudiantes usando la música como un estímulo que logrará una reflexión de los procesos de aprendizaje, lo cual beneficio las habilidades metacognitivas y que los estudiantes sacaran provecho de la pausa para pensar en sus objetivos, acciones, organización en pro de desarrollar la tarea de la manera más consciente posible.

La música permitió abrir un espacio para reflexionar y fortalecer las estrategias metacognitivas que aunque los estudiantes ya usaban se podían mejorar y potencializar; la música genera un equilibrio dinámico entre las capacidades de ambos hemisferios del cerebro, lo cual logra una armonía entre el sistema nervioso simpático y parasimpático, aumentando la integración neurofuncional y neuropsicológica (Cano & Custodio, 2017, Jauset, 2018), y esto es lo que logra un pensamiento superior frente al aprendizaje y todos los procesos que lo conducen.

Frente a la revisión documental de las notas finales de I periodo en la asignatura de Ciencias naturales, en donde no se evidenció una mejora, se plantea como una

hipótesis que debido a que el proceso de aprendizaje y la aplicación de los intervalos se dio en el mismo periodo, las mejoras en el rendimiento académico en la asignatura de Ciencias Naturales se debieron haber reflejado en el segundo periodo, periodo en el cual los estudiantes del grupo experimental ya harían una introspección mayor de sus procesos y usarían con mayor facilidad las habilidades metacognitivas reforzadas en el primer periodo. Así mismo, es de resaltar lo importante de continuar brindando espacios para realizar ejercicios, estrategias, acciones en pro de los procesos metacognitivos de los estudiantes, esto conllevará a tener estudiantes más autónomos y conscientes de su proceso de aprendizaje, es decir, entrenarlos poco a poco para que desempeñen de la mejor manera su rol de “estudiantes”.

También se debe atender a que en el rendimiento académico influyen diferentes factores y no solo los procesos metacognitivos o trabajo autónomo por parte del estudiante, el cual se clasifica como un factor psicológico que se da al interior del individuo, pues los factores sociales como la familia, el entorno donde vive, la motivación (Barraza, 2017 y Solano, 2015) y aún más los recursos con los que cuentan, son elementos que pueden influir tanto positiva como negativamente, se podría decir que en este caso, aunque hubo factores internos que pudieron contribuir a presentar un buen rendimiento en la asignatura de ciencias, también pudieron surgir factores que interrumpieran o evitaran un buen rendimiento.

Debido a los hallazgos más relevantes se sugeriría replantear o dar apertura a una nueva investigación donde se identifique qué factores inciden en el subcomponente de evaluación y como se podría mejorar esta habilidad metacognitiva en los estudiantes, ya que fue uno de los elementos que no presentó una mejora significativa durante este estudio.

Así mismo se podría orientar y aplicar el uso de la música instrumental en otras asignaturas donde los estudiantes necesiten esa pausa para pensar y reflexionar sobre sus actividades escolares, el uso de la música como elemento pedagógico o didáctico es muy escaso en el bachillerato y puede conducir también a mejorar espacios de buena convivencia, donde los estudiantes focalicen sus emociones, pensamientos y aprendan siempre a pensar antes de actuar.

Notas

¹ Bucaramanga, (Santander), Corporación Universitaria Minuto de Dios

Referencias bibliográficas

- Alama, C. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 77-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420477.pdf>
- Albornoz, Y. (2008). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere-artículos*

arbitrarios, 13(44), 67-73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571008.pdf>

Alison, J., Hasson, I., Vhos, J., Minor, K., Leonhardt, B., Buck, K., . . . Lysaker, P. (2016). Metacognition moderates the relationship between dysfunctional self-appraisal and social functioning in prolonged schizophrenia independent of psychopathology. *Sciencedirect*, vol. 69, (pp.62-70). doi: doi.org/10.1016/j.comppsy.2016.05.008

Barraza, E. (2017). *Habilidades metacognitivas y rendimiento académico en el área de matemática en los estudiantes del cuarto grado de nivel secundaria de la institución educativa "San Pedro de chorrillos" (Tesis de maestría)*. Lima, Perú: Universidad Católica de los Ángeles Chimbote. Recuperado de http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/9517/HABILIDADES_APRENDIZAJE_BARRAZA_LOPEZ_ESTHER.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Berrios, C. (2019). Creencias epistémicas, metacognición y cambio conceptual. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 129-140. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v18n37/0718-5162-rexe-18-37-129.pdf>

Burbano, W. (2017). *Desarrollo de las habilidades metacognitivas de regulación a través de la solución de problemas ambientales, durante el aprendizaje del concepto de biodiversidad (tesis de maestría)*. Putumayo, Colombia: Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado de http://repositorio.autonoma.edu.co/bitstream/11182/723/1/Desarrollo_habilidades_metacognitivas_regulaci%C3%B3n_soluci%C3%B3n_problemas_ambientales_aprendizaje_concepto_biodiversidad.pdf

Cano, M. y Custodio, N. (2017). Efectos de la música sobre las funciones. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(1), 60-69. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v80n1/a08v80n1.pdf>

Coca, M. (2020). *Habilidades Metacognitivas para la Resolución de Problemas en el Contexto de la Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias (Tesis de maestría)*. Bogotá, Colombia: Universidad pedagógica de Colombia. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11534/TO-23769.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Díaz, J. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud mental*, 33(6), 443-551. Recuperado de <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/1598/1589>

Ferreri, L., Aucouturier, J., Muthalib, M., Bigand, E. & Bugaiska, A. (2013). Music improves verbal memory encoding while decreasing prefrontal cortex activity: an fNIRS study. *Frontiers Human Neuroscience*, Article 779 7, 1-9. doi: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00779>

Florez, N. (2018). *Andamiaje de tipo metacognitivo para el desarrollo de habilidades metacognitivas y el logro de aprendizaje de las Ciencias Naturales en estudiantes de básica primaria con diferente estilo cognitivo en la dimensión DIC (Tesis de maestría)*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9829/TO-22031.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gutiérrez, A. (2016). La música en el ámbito educativo: Las comunidades de aprendizaje. *International Journal for 21st Century Education*, 3(1), 14-24. Recuperado de <https://helvia.>

uco.es/xmlui/handle/10396/17500

Huertas, A., Vesga, G. y Galindo, M. (2014). Validación del Instrumento Inventario de habilidades metacognitivas con estudiantes colombianos. *Práxis Saber: Revista de investigación y pedagogía*, 5(10), 55-74. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v5n10/v5n10a04.pdf>

Jauset, J. (2018). Música y neurociencia: la musicoterapia, fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas. España: Editorial UOC. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320035711_Musica_y_neurociencia_la_musicoterapia_Nueva_version_actualizada_y_ampliada_Contiene_un_nuevo_capitulo_sobre_neurorehabilitacion_musical_Neurologic_Music_Therapy

Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

McCluskey, K., Treffinger, D., Baker, P. & Lamoureux, K. (2013). The Amphitheater Model for Talent Development: Recognizing and Nurturing the Gifts of our Lost Prizes. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(1), 99-112. Recuperado de <http://icieworld.net/newicie/images/ijtdcpdf/IJTDC-11-2013-Web.pdf>

Molina, M. (2015). Valoración de los criterios referentes al rendimiento académico y variables que lo puedan afectar. Artículo de revisión *Scielo*, 617-126. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v37n6/rme070615.pdf>

Montalvo, J. y Moreira, D. (2016). El Cerebro y la Música. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 25(1-3), 50-55. Recuperado de <http://revuecuatneurol.com/wp-content/uploads/2017/05/Cerebro-y-musica.pdf>

Mora, C., Mahecha, J. y Carrasco, F. (2020). Procesos de autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2). 191-206. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.12>.

Omar, M. y Ruíz, R. (2010). Relación de la metacognición con otras ciencias: psicológicas y pedagógicas. *EduSol*, 10(32), 72-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748671008.pdf>

Paredes, D. (2019). Estrategias cognitivas, metacognitivas y rendimiento académico de estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Perú. *SCIÉENDO*, 22(4), 307-314. Recuperado de <https://revistas.unitrú.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/2696/pdf>

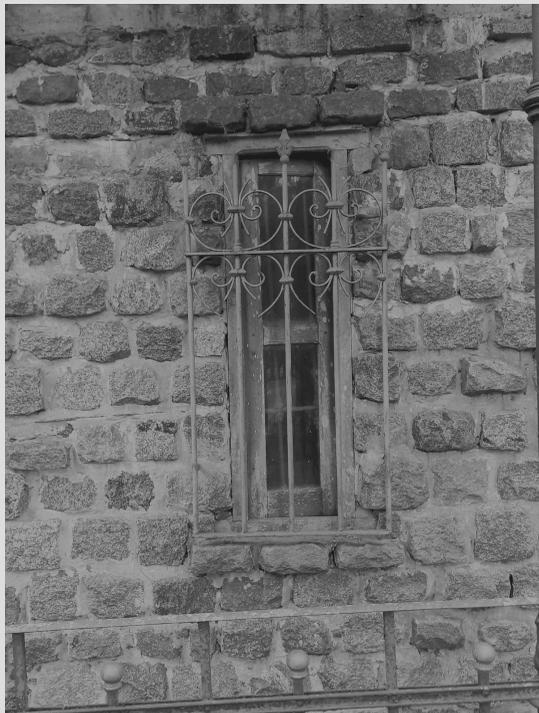
Pérez, G., & González, L. (2020). Una Posible Definición de Metacognición en la Enseñanza de las Ciencias. *IENCI*, 24(1), 384-404. doi: [10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p384](https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p384)

Pérez, G. y González, L. (2019). Actividades para fomentar la metacognición en las clases de biología. *Tecné Episteme Didaxis*, (47), 233-247. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n47/0121-3814-ted-47-233.pdf>

Pozo, J. & Gómez, M. (1920). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. España: Morata. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Pozo_Unidad_3.pdf

- Romero, H., Pazmiño, J., Rosado, R. y Romero, L. (2015). Modificación de la conducta del adolescente, a través de la música. *Revista Científica y Tecnológica*, 3(1), 178-190. doi: <https://doi.org/10.26423/rctu.v3i1.86>
- Sánchez, J., Castaño, O. y Tamayo, O. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1153-1168. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a43.pdf>
- Sánchez, M. (2017). *La metacognición: proceso fundamental para transformar prácticas de evaluación de los aprendizajes*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320617607_La_metacognicion_proceso_fundamental_para_transformar_practicas_de_evaluacion_de_los_aprendizajes_Metacognition_a_fundamental_process_for_transforming_practices_of_evaluation_of_learning
- Solano, L. (2015). *Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio (Tesis doctoral)*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Losolano/SOLANO_LUENGO_Luis_Octavio.pdf
- Tamayo, O., Cadavid, V. y Montoya, D. (2019). Análisis metacognitivo en estudiantes de básica, durante la resolución de dos situaciones experimentales en la clase de ciencias naturales. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 117-141. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n76/0120-3916-rcde-76-117.pdf>
- Tamayo, O., Zona, J., & Loaiza, Y. (2016). La metacognición como constituyente del pensamiento crítico en el aula de ciencias. Memorias, Séptimo Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (pp.1031-1036). Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4849/3980>
- Torres, M. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista electrónica Educare*, 14(1), 131-142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419012.pdf>
- Valenzuela, Á. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Scielo*, 45, 1-20. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ep/a/xdq3qp56DwgLYgx7BNKPXvy/?lang=es&format=pdf>
- Zohar, A. & Barzilai, S. (2013). *A review of research on metacognition in science education: current and future directions*. 1-48. Doi: [10.1080/03057267.2013.847261](https://doi.org/10.1080/03057267.2013.847261)

Revista de **E**ducación



RESEÑAS **Eventos**



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

I Jornadas de Reflexión “Cuidando Lo Común”. Mar del Plata, 07 de octubre de 2021. Modalidad virtual

Degregori, Lucia¹

La Jefatura Regional XIX junto con la Jefatura Distrital General Pueyrredón, la Sede de Inspección de Educación Superior y los integrantes del Programa “Cuidando lo Común” del Departamento de Ciencias de la Educación y Secretaría de Inclusión y Vinculación Educativa de la Facultad de Humanidades de la UNMDP co-organizaron las I jornadas de reflexión “Cuidando lo común”. Estas fueron realizadas virtualmente el 7 de octubre de 2021 por medio de la plataforma Google Meets y fueron luego subidas al canal de YouTube: Educación Estatal Región 19. En el encuentro participaron estudiantes y docentes de nivel secundario y superior, así como investigadores, gestores y extensionistas de la UNMDP. Las jornadas se dividieron en diversas etapas: una conferencia de apertura, cinco paneles con invitadxs especialistas, una puesta en común final y una relatoría de los puntos principales del encuentro a cargo de uno de los miembros de “Cuidando lo Común”.

Las palabras de apertura estuvieron a cargo de Ligia Rodríguez Yolando (Inspectora del nivel secundario de Gral. Pueyrredón) y María Marta Yedaide (Investigadora, Docente y Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, FH-UNMDP). Yedaide aludió al surgimiento de estas jornadas, que nacieron de una iniciativa conjunta entre varios actores del sistema educativo de empezar a conversar y formar equipos para tratar la problemática ambiental. Ambas versaron sobre la importancia de trabajar colectivamente en defensa de lo común, de reunir voluntades y esfuerzos para armar una red, y de compartir conocimientos y experiencias que fortalezcan los vínculos.

El primer panel fue coordinado por Dolores Pazos, estudiante de Ciencias de la Educación de la UNMDP e integrante del equipo Cuidando lo Común. En la primera ponencia, Jesica Teyseyre, miembro de la Secretaría de Vinculación con el Medio de la FCEyS, Mario Alberto Godas, fundador y promotor de Reconstruir Mar del Plata y el Dr. Pablo Marcelo Stefani, profesor e investigador del Conicet, presentaron su programa “Cuidando lo nuestro”, un proyecto interfacultades de investigación y extensión dedicado al reciclado, reducción y reuso del plástico. En este proyecto trabajan de forma interdisciplinaria miembros de la UNMDP, la Cámara Marplatense de la Industria Plástica y los proyectos Re Construir y FortaleceRSE. Uno de los objetivos del proyecto es generar la economía circular de los residuos plásticos de

un solo uso del Partido de Gral. Pueyrredón y el desarrollo de nuevos productos fabricados a partir de estos como asfalto modificado, tablas plásticas y bolsas, entre otros. A continuación tuvo lugar la segunda ponencia: “No se puede cuidar lo que no se conoce”, a cargo de la profesora María de los Ángeles Vorobey, jefa de Proyección a la Comunidad de la empresa Obras Sanitarias de MGP. Vorobey explicó que el objetivo fundamental del programa es transmitir a docentes y alumnxs conceptos del saneamiento básico (agua, cloaca y pluvial) para informar y lograr el compromiso del cuidado del recurso, con una premisa fundamental: “no se puede cuidar lo que no se conoce”.

Luego, con la coordinación de Lucía Degregori, miembro del grupo “Cuidando lo Común”, se llevó a cabo la siguiente presentación: “Integralidad ambiente-territorio-educación. Una perspectiva extensionista crítica”, que estuvo dividida en tres ponencias. La primera, “Co-construir integralidades”, estuvo a cargo de Romina Petrih, Dra. en Química Biológica e investigadora adjunta del CONICET (UNMDP). Petrih conversó acerca de la nueva teoría de la evolución en la cual cobra vital importancia la cooperación entre especies para el desarrollo de la vida. En consonancia con el nombre del panel, dio cuenta de la necesidad de que el conocimiento se construya a partir de la inclusión y la democratización apelando a la interdisciplinariedad e integralidad de saberes en cuanto a las tareas de investigación, docencia y extensión. Por último, enfatizó en la importancia de promover la interacción entre comunidad, territorio y universidad de una manera extensionista. La segunda ponencia “Los mapas nos cuentan historias” fue presentada por Marcelo Farenga, cartógrafo, docente extensionista y codirector del grupo de extensión geomática del IGCyC. En ella, Farenga cuenta sobre una manera distinta de pensar el territorio a través de la realización de “mapeos participativos”. Explica que a través del mapeo social se puede mapear “lo invisible”, lo que los mapas tradicionales no muestran. Por último, Farenga hace referencia a una experiencia barrial que realizó con el proyecto de extensión de la UNMDP “Estrategias participativas en la construcción de pertenencia social e identidad comunitaria” en el Barrio La Herradura en Mar del Plata. Entre todxs, armaron un mapa del barrio incluyendo los elementos que lxs mismxs habitantes consideraban relevantes. Finalmente, la última charla fue realizada por María Belén Ceretta, Lic. en Cs. Biológicas (UNMDP), becaria doctoral (CONICET), integrante del grupo “Aguas” de la FCEyN y co-directora del Proyecto de Extensión Huertas Escolares Agroecológicas. Ceretta hizo referencia al recorrido del proyecto de huertas que comenzó en el 2020 ante la crisis alimentaria producida por la pandemia y la preocupación de cómo sostener las huertas escolares en los establecimientos educativos durante el aislamiento preventivo. Al igual que Petrih, Ceretta enfatizó la importancia de tener una perspectiva crítica en la praxis extensionista y abordar las experiencias desde las diferentes integralidades: disciplinas científicas y saberes populares y tradicionales. Explicó cómo el proyecto de huertas está organizado

en distintos ejes: reuniones de grupos, espacios de formación para docentes y profesionales, grupos motores que trabajan en las escuelas, la red de huertas escolares, la organización de talleres a demanda y el espacio de las prácticas sociocomunitarias para estudiantes universitarios.

A continuación tuvo lugar el panel “Experiencias de ISFD e ISFT de la Región 19” que fue coordinado nuevamente por Ligia Rodríguez Yolando. La primera propuesta: “Bioconstrucción: Impacto de la construcción en el medio ambiente” estuvo a cargo de Ricardo Tamalet, profesor de la capacitación anual de Bioconstrucción en el Centro de Formación Profesional Nro. 415, y Andrés Verón, ambos integrantes de la cooperativa de trabajo “Tribu de la Tierra”. En la charla, se definió el concepto de bioconstrucción, y se versó sobre las diversas ventajas que tiene la bioconstrucción en oposición a la construcción tradicional, que requiere mucha más energía y es más ineficiente para mitigar el cambio climático.

Para terminar, Camila Mujica, docente de la Tecnicatura Superior en Gestión Ambiental y Salud del ISFT N° 151 junto a Justo Salvatierra y Flavia Peluch, estudiantes de la mencionada carrera, hicieron la presentación: “Abordando el cambio climático desde la formación técnico-profesional”. Mujica conversó acerca de temáticas relacionadas a la tecnicatura, como por ejemplo: ¿Qué es un técnico en gestión ambiental?; ¿Qué es el ambiente? ¿Cuál es el rol de una persona que trabaja en lo ambiental? ¿Qué acciones realizan? ¿Cuáles son algunos de sus desafíos? Explicó que los profesionales del ambiente tienen que seguir una ética como parte de su formación que contemple los aspectos sociales, no solo los ambientales. Para diseñar acciones de gestión ambiental, el técnico primero debe realizar un diagnóstico, a partir de información pública y fehaciente, para luego ejecutarlas, evaluarlas y rediseñarlas si es necesario. Después, Salvatierra y Peluch refirieron a su participación en la convocatoria: “Cuentos por el clima: el cambio climático no es un cuento” en el cual tenían que abordar el cambio climático a partir de un cuento infantil. El suyo se tituló “Isadora y el cambio”. Los puntos bases que debían figurar en el cuento eran: aumento del nivel del mar, seguridad, migración, mitigación, adaptación, urbanidad, alteración de la biodiversidad y agentes de cambio.

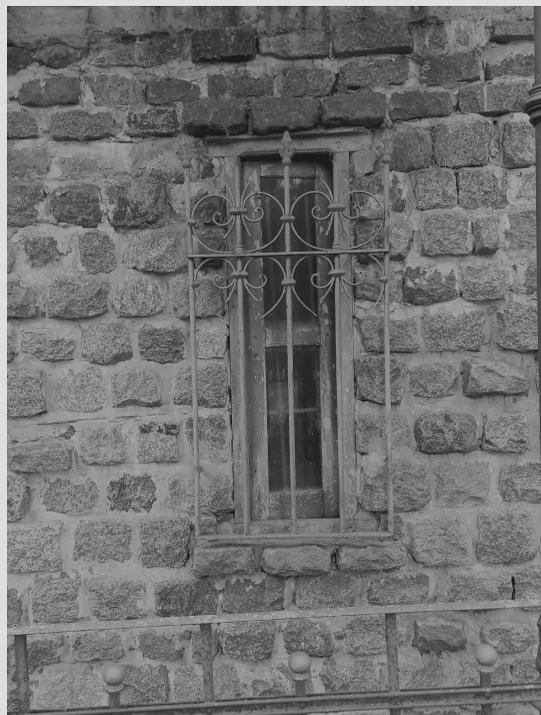
A modo de conclusión, y refiriendo a lo mencionado previamente, estas jornadas surgieron por la preocupación ante un contexto socio ambiental crítico de calentamiento global y cambio climático y la necesidad de actuar al respecto. Esta situación requiere que seamos creativos e imaginativos a la hora de pensar soluciones para adaptarnos a los nuevos desafíos y habitar el planeta de forma consciente. Estas Jornadas epitomizan las voluntades conjuntas de dialogar, problematizar, sensibilizar, consolidar acuerdos y alianzas y democratizar las prácticas educativas y comunitarias y el conocimiento para promover el cuidado de lo común. Todos los participantes hicieron hincapié en que esta tarea debe ser colaborativa y, por sobre todo, colectiva.

Tenemos la responsabilidad común de preparar a nuestros jóvenes y estudiantes para adaptarse al nuevo mundo y habitarlo desde el paradigma del cuidado.

Notas

¹Profesora de Inglés (UNMDP). Es integrante del grupo y proyecto de extensión “Cuidando lo Común” (Facultad de Humanidades UNMDP). Se desempeña como docente de nivel secundario en la ciudad de Mar del Plata.

Revista de **E**ducación



RESEÑAS **Libros**



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Los sentimientos en la escena educativa. Una reseña del libro de trabajo colectivo acerca de las transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos

Abecasís, L., Adduci, N., Arevalos, D., Catelli, J., García, P., Glejzer, C., Kaplan, C., Orbuch, I., Orguilia, P., Sukolowsky, L., Szapu, E., Vinocur, S. (2021). "Los sentimientos de la escena educativa". 1ra Ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y letras Universidad de Buenos Aires.

Paula Valeria Gaggini ¹

"Los sentimientos en la escena educativa" es un libro que surge a partir del trabajo que realizaron lxs autorxs en un Programa de Investigación, específicamente en dos proyectos que dirige la Dra. Carina Kaplan en la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), quien se desempeña además como profesora en la cátedra de Sociología de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP).

Cada capítulo, de los nueve que integran el libro, despliega diferentes problemáticas con categorías interesantes a la hora de reflexionar acerca de las transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos que acontecen, más aún en sectores desfavorables.

El primero titulado "Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás", es un ensayo escrito por Carina Kaplan y Darío Arévalos, quienes invitan a pensar la manera en la que la escuela porta consigo la posibilidad de fomentar vínculos de solidaridad y cooperación, inmersos lxs participantes en una experiencia que represente una Educación de la sensibilidad como indica el título hacia lxs otrxs. Partiendo que la sensibilidad es componente cultural que conlleva la formación de subjetividad, se desplegará a partir de allí cuestiones como el

sufrimiento, dolor social, desigualdades, insertando la pandemia de Covid 19 además en el centro de la problemática. Este capítulo proporcionará la posibilidad de reflexionar acerca de los vínculos que hoy se necesitan revalorizar como lazos afectivos y donde justamente las voces de lxs estudiantes deben ser las que sean escuchadas y puestas en primera plana.

En el segundo capítulo, “Afectos y teorías psicológicas de la subjetividad. Intersecciones posibles en nuestra época”, Jorge Catelli realiza un pasaje acerca de algunas miradas posibles acerca de la subjetividad, para luego sumar las emociones en una perspectiva desde la psicología. En este capítulo se encontrará una mirada acerca del sujeto, éste en conexión con el Otro y la construcción de subjetividades, pensando al sujeto psicológico enlazado a la afectividad. El autor refiere como ha sido su proceso de investigación, en medio de la pandemia, pensando en el aporte que podría contribuir desde una mirada desde el psicoanálisis en medio de todo lo que traía consigo la pandemia y las representaciones de dolor, con el plus de las presentadas por diferentes medios o fuentes de información. Ante la emergencia que angustia, Catelli invita a pensar en encuentros posibles con potencia transformadora, originados a partir de lo que colectiva nos invita el contexto y del que podemos hacernos responsables.

Kaplan, Vinocur, Abecasis, Orguilla y Sukolowsky serán las autoras que nos acercan el capítulo 3, el cual denominaron: “La cultura emotiva en sociedades desiguales. La obra de Eva Illouz como inspiración”. Aquí llas autoras como indica el subtítulo retoman la trayectoria académica de Eva Illouz y su obra, con el propósito de aunar los mecanismos y la praxis de producción de la cuestión emocional en relación a la desigualdad social. a partir de allí, plantearán algunos cuestionamientos en torno al proceso de mercantilización de las emociones y cuál es el rol de éstas en la construcción del capitalismo. Repensando entonces a partir de la biografía, la obra y propuestas

de Illouz, las autoras pondrán a la luz cuestiones más que interesantes para repensar en desigualdad y los procesos de exclusión que se van acrecentando, otorgando espacio a lógicas hegemónicas y dominantes.

El capítulo 4 es un ensayo de autoría de Pablo García, se titula “Afectividad, implicación y cuidado de trayectorias escolares”, subtítulo: Intervenciones implementadas en las escuelas secundarias latinoamericanas para “que ninguno pierda”, el cual fue componiendo desde reflexiones en el recorrido que él mismo realizó en diferentes instituciones escolares secundarias en algunos países latinoamericanos. Escuelas que tenían la particularidad de realizar intervenciones que el autor denomina “ad doc”, instituciones de sectores desfavorecidos, con estudiantes que padecían trayectorias de vida difíciles y dónde la implicación de los actores educativos daba cuenta de la mirada y el accionar interesado en crear lazos afectivos cuidadosos de sus estudiantes, equipos que se hicieron responsables con acciones de suministrar el derecho a la educación a sus estudiantes. El autor comenta como fue el proceso de selección de las instituciones a investigar. Este capítulo podría representar una posibilidad de pensar la inclusión en clave de acciones que todos los responsables de la Educación podemos realizar más allá de las políticas públicas educativas. Nos permite pensar en desafío de educar con compromiso ético proporcionando oportunidades, aun y más allá de cuando se crea que es imposible.

En el quinto capítulo Ezequiel Szapu, denominado **Autolesiones y lazo social**. La dimensión afectiva de la sociabilidad escolar, presenta la problemática en torno a las autolesiones de los jóvenes a partir del entramado entre vínculos y la afectividad y su trabajo de investigación sobre la construcción social de emociones- cuerpo dentro de la institución escolar. Es un capítulo interesante para repensar acerca de las emociones de los jóvenes y de qué manera en la búsqueda del reconocimiento de los demás, el

daño de no tenerlo puede dar lugar a autolesionarse. Proporciona reflexiones que pueden dar lugar a nuevas posibilidades de reparación, que vayan más allá de los educadores sino también hacia las familias, de manera de poder evidenciar el dolor que quizás padezcan lxs jóvenes más cercanos.

A continuación, en el capítulo seis: La construcción de lazos afectivos entre pares generacionales. Experiencias estudiantiles ante la pérdida del sentido de vida, Darío Arévalos realiza preguntas como su título lo indica, son el propósito de abordar cuestiones en torno al sentido de la vida, la pérdida del deseo por vivir, el suicidio mediante su investigación contextualizada en escuelas secundarias en contextos de marginalidad urbana a través de los testimonios de lxs jóvenes. Es un capítulo, en el cuál, al igual que la mayoría de los capítulos se sitúa la afectividad como un elemento cultural que construye lazos sociales dentro de las escuelas.

La condición estudiantil en tiempos de pandemia. Sobre afectividad y la afectación subjetiva, es la denominación del séptimo capítulo que realizan Kaplan y Glejzer acerca de una temática que en este momento es tratada en un sinnúmero de materiales educativos, en este ensayo la particularidad es que colocan el “Educar en pandemia” como una experiencia que se encuentra atravesada por el dolor social que nos implica tanto colectiva como particularmente exponiéndola desde el miedo a la pérdida, ya sea de seres queridos, del año escolar, a la vuelta de la presencialidad, miedo de “no existir” para lxs otrxs. Se despliega una serie de gráficos para representar los datos que han ido recabando que resultan interesantes a la hora de buscar estrategias que atiendan la fragilidad en la que han quedado expuestxs estudiantes, con el objeto de fortalecer lazos entre estudiantes con sus pares y sus educadores.

El capítulo 8 se titula “Una juventud alegre y feliz”. El peronismo y la construcción de una estructura emotiva. Iván Orbuch retomará un estudio de caso

contextualizado en el proyecto político que se sucedió en Argentina entre 1946 y 1955. El sentido del ensayo es poder evidenciar el rol de las emociones en el gobierno peronista de los años en cuestión, jugaron un rol fundamental. La dignidad, el amor, la felicidad, el orgullo, la sensibilidad y emoción fueron cuestiones a revalorizar de base para ordenar los lazos sociales y establecer al Estado como ordenador simbólico de esas premisas. En función de esto, a lo largo de este capítulo podremos ver cómo fue trasladado estratégicamente este proyecto a los diferentes artefactos culturales educativos.

El último capítulo de los nueve, es presentado por Natalia Adducci, titulado: Bullying y emociones bajo sospecha. Un análisis socioeducativo del discurso mediático. Aquí la autora aborda su ensayo a partir de publicación en medios digitales de los diarios Clarín y La Nación entre 2011-2015, con respecto a la mediatización de discursos donde el Bullying es tratado desde perspectiva cercana a discursos hegemónicos que terminan penalizando o patologizando a los jóvenes frente a esta problemática. A lo largo del capítulo, el lector podrá ir sacando sus propias conclusiones acerca de la potencia de los discursos de los medios en los sujetos, aunque y sobre todo, revalorizando la función privilegiada de los actores educativos y la escuela como el espacio de acción para la construcción de lazos afectivos que reparen, que dejen nuevas huellas afectivas en las subjetividades de nuestros estudiantes.

Cada capítulo representa esperanza, posibilidad, invitación a repensar nuevas (otras) maneras de actuar y contribuir en la búsqueda de una inclusión educativa que represente desde el actuar ético-político del que somos poseedores como educadores, la oportunidad de abrazar a nuestros estudiantes y ponerlos como protagonistas de sus propias vidas.

Notas

¹ Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad

Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Investigadora en formación dentro del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE) e integrante del Grupo de Extensión Pedagogía de la UNMdP: "Cuir en educadores: talleres, performances y jornadas de Educación viva para generar materiales didácticos disidentes", dependientes del CIMED. Celular: (+54) 223 5749538. Correo electrónico: paulagaggini@gmail.com

Telebachillerato Comunitario. De la cobertura a la búsqueda de equidad

Estrada Ruiz, M. J. & López, S. J. A. (coords.) (2019). *El Colofón*. Universidad de Guanajuato.

Santiago Tafernaberry Cicimbra¹

La producción de estos autores busca que los/as estudiantes, graduados/as, profesionales, intelectuales y público en general puedan problematizar sobre diversas problemáticas sociales que enfrentamos en nuestra cotidianidad. En esta oportunidad, Marcos Jacobo Estrada Ruiz y Sergio Jacinto Alejo López, nos invitan a conocer parte de la realidad de México, a partir de sus experiencias en el desarrollo de investigaciones en el espacio de la Educación Media Superior, el análisis se enmarca en el interés por comprender a los Telebachilleratos Comunitarios (TBC).

¿Cuáles fueron las estrategias que han implementado los diversos actores institucionales para trascender la cobertura y dirigirse hacia la equidad en los TBC? Esta interrogante puede ser considerada como el hilo conductor del libro, donde los diferentes autores reflexionan sobre las posibles alternativas para caminar hacia una educación inclusiva, equitativa, participativa y democrática.

Ante las pocas propuestas del Estado Mexicano para generar una mayor cobertura en la Educación Media Superior, solo el 75 % de estudiantes tenían acceso a este nivel de educación (INNE; 2018); los Telebachilleratos Comunitarios surgieron en México para intentar brindar una Educación Media Superior a todos/as los/as ciudadanos/as entre 15 y 17, dichos mecanismos “son planteles de sostenimiento estatal y modalidad escolarizada que, de acuerdo con la normatividad, sirven para llevar el servicio de



bachillerato a las comunidades más alejadas del país” (Estrada y López, 2019, pág. 24).

En esta dirección, la población en que se enfoca este sistema educativo son los/as jóvenes que viven en pequeñas localidades rurales de México, con menos de 2500 habitantes, y a la vez, está destinado para aquellos/as jóvenes que no están insertos en ningún sistema de Educación Media Superior, con el objetivo principal de ampliar la cobertura en el nivel de la EMS. Si bien los TBC amplían la cobertura, es importante problematizar y poner en tensión el tema de la calidad y equidad educativa.

Continuando, los/as estudiantes que van a estos centros educativos provienen en su mayoría de escuelas telesecundarias y tienen la principal característica de la extraedad, donde el estudiantado supera los 19 años; el horario de los TBC le permiten a los/as jóvenes desarrollar su jornada laboral en la mañana y estudiar por la tarde, aspecto que ellos/as mismos/as resaltan. A la vez, los coordinadores mencionan lo siguiente: “los tbc tienen como objetivo proporcionar capacitación a los estudiantes para su futura inserción en el campo laboral” (Estrada y López, 2019, pág. 210).

El libro muestra cómo uno de los desafíos más importantes el tema es enfrentar a la desafiliación estudiantil, donde diversos actores institucionales puedan unir esfuerzos para enfrentar este problema desde las raíces. Se tiende a considerar que el/la estudiante se aleja del sistema educativo por “ser vago” o porque “no les interesa estudiar”, ante estos reduccionismos nos alejamos del problema base, comprender la dificultad de incorporar los códigos, rutinas, exigencias, métodos de estudio, son aspectos claves para cualquier estudiante en un bachillerato.

La desafiliación estudiantil en muchas ocasiones está asociada a una diversidad de condicionantes, entre ellas se pueden destacar: el nivel socioeconómico, el tipo de trabajo que desarrollan sus referentes familiares, el acceso a servicios sociales, características de su vivienda, nivel educativo de las personas que conforman su familia, las preocupaciones personales, motivaciones, y es fundamental identificar



si el estudiante necesita trabajar para satisfacer sus necesidades.

La multiplicidad de aspectos anteriormente mencionados hace visible la multidimensionalidad de la desafiliación estudiantil, es decir, conocer las diferentes razones que pueden influir para que el/la estudiante se aleje del sistema educativo es trascendental, para de esa forma, crear estrategias que tiendan a contener al estudiantado inserto en el sistema educativo.

Para enfrentar el problema de la desafiliación estudiantil, Estrada y López (2019) mencionan algunas estrategias que han implementado desde los TBC. Los/as estudiantes de ingreso pueden contar con tutorías para ir conociendo las lógicas, hábitos y ampliar conocimientos sobre los TBC; se incentiva el trabajo en equipo; cursos introductorios, exámenes de recuperación, diálogo continuo entre padres/docentes/estudiantes, y a la vez, se puso en discusión la creación de un marco curricular común para todos los bachilleratos, sin importar el contexto en el cual se enmarca. Sin duda que todas estas estrategias se encuentran en una situación de dependencia con los recursos que el Estado brinda a los TBC.

Las propuestas que se destacan en el libro visibilizan la necesidad de fortalecer la relación entre los TBC y el Estado. Donde, la adquisición de mayores recursos puede ser un aspecto fundamental para que este sistema educativo pueda contribuir a disminuir aunque sea en aspectos mínimos las desigualdades de oportunidades y acceso al sistema educativo. Ante ello, es relevante comprender la vida cotidiana de los/as estudiantes más allá de la propia escuela, en el entendido de que la escuela no es la única forma de enseñar – aprender.

Se puede destacar que a lo largo del libro se hace hincapié en el papel que pueden aportar los/as estudiantes de los TBC, para ello, es necesario tratar a los/as jóvenes como sujetos de derechos, donde se tenga en cuenta sus posturas, intereses, argumentos, sentires, percepciones, reconociendo que los mismos presentan propuestas e iniciativas que pueden ser desarrollarlas en la comunidad. Aquí lo característico de los TBC, que los/as estudiantes puedan trabajar



con la comunidad para enfrentar las diversas problemáticas sociales, encontrando soluciones con la ciudadanía para construir una sociedad más justa, con justicia social.

Es trascendental formar ciudadanos que asuman la responsabilidad de querer enfrentar los problemas estructurales; destacando la capacidad de agencia que tienen los/as jóvenes y la sociedad en su conjunto, donde la base sea pensar una política educativa “desde abajo”, que pueda materializar el pensamiento de los/as jóvenes en dicha política.

En las reflexiones brindadas en “El Telebachillerato Comunitario. De la cobertura a la búsqueda de equidad”, los coordinadores dirigen a los/as lectores hacia la formulación de nuevas interrogantes que tengan la característica de indagar, problematizar y tensionar la relación entre Estado/Actores Institucionales/Familias. Algunas preguntas pueden ser: ¿Cuáles son las opiniones de los/as estudiantes sobre los TBC?; ¿De qué manera se podría fortalecer la relación entre docentes/padres/estudiantes? ¿Qué aspectos habría que potenciar en los TBC para caminar hacia la generación de una educación inclusiva?

Estas preguntas pueden ser insumos para continuar pensando sobre la educación que buscamos construir, donde seguramente, aumentar el acceso y más oportunidades deben de ser nuestros ejes para caminar hacia educaciones democráticas.

Notas

¹ Estudiante de la Licenciatura de Trabajo Social. Diplomado en “Democracia y Elecciones”. Universidad Autónoma de Chihuahua- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez - Instituto Estatal Electoral Chihuahua.

Referencias Bibliográficas

Estrada Ruiz, M. J & Alejo López, S. J. (coords.) (2019). *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de equidad*. Colofón. Universidad de Guanajuato. ISBN: 978-607-635-062-1.

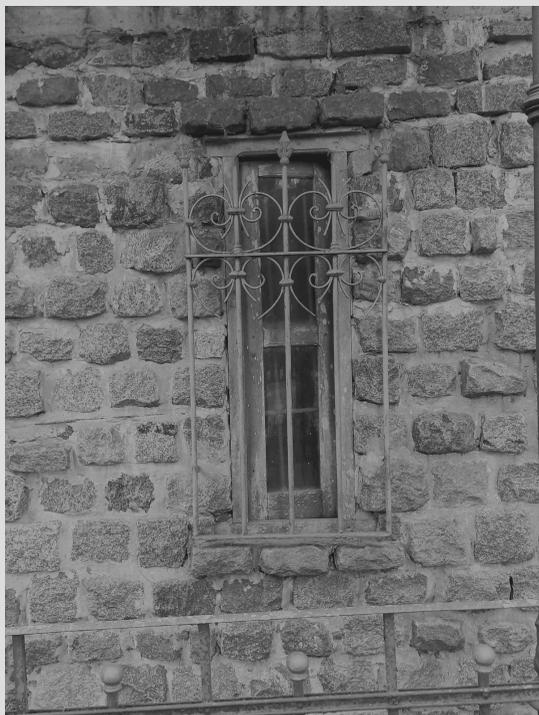
INNE (2018). *Panorama educativo de México. Indicadores*



del sistema educativo nacional 2017. Educación básica y media superior. México: INNE. Recuperado el 12 de octubre de 2021. Disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf>



Revista de **E**ducación



RESEÑAS **Tesis**



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Corporeidad y buena enseñanza en profesores memorables: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP

Tesista: Susana A. Lazzaris¹

Nombre del programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNR (Argentina)

Director: Dr. Luis Porta Vázquez

Jurado evaluador: Dr. José Alberto Tranier (UNR) Dra. María Graciela Di Franco (UNLP) Dra. María Cristina Martínez (UNMDP)

Fecha de defensa: 10 de agosto 2021.

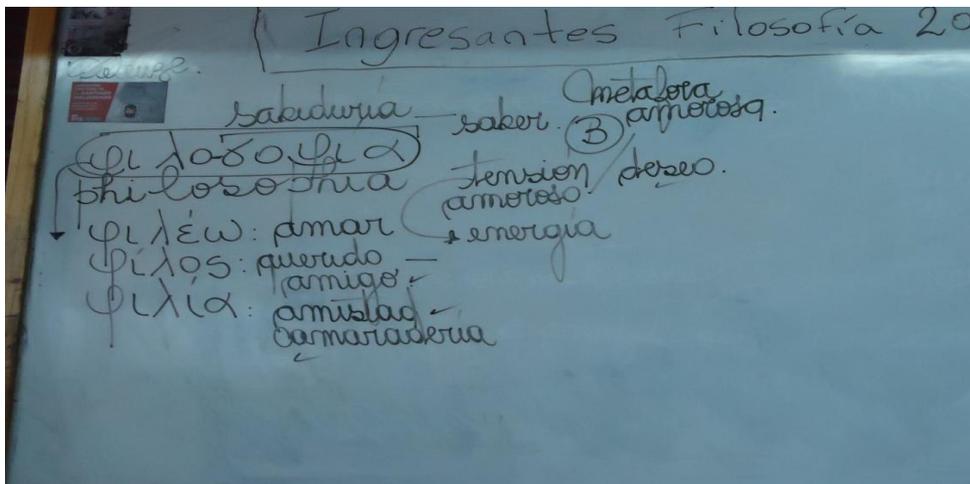
La tesis “Corporalidad y buena enseñanza en profesores memorables: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades de la UNMDP” quiere dar cuenta, poner en estado de tensión, develar, el entramado cuerpo-enseñanza-profesor memorable². Tres universos interceptados en educación universitaria, y, en este estudio, inescindibles del profesor memorable en cuestión. Quiso decir que no somos humanos, por ende, docentes duales, sino que tanto como el cuerpo piensa, el pensamiento es movimiento. Unidad expresiva performática que va tomando singularidad en la clase, pero cuya pregnancia ya huele en sus inmediateces, se mimetiza con el ambiente, avanza entre las banderas de las tardes calurosas. La buena enseñanza es la huella que reconocen los estudiantes de los profesores memorables.



¿Pero de qué se trata esa huella en este estudio? Desde el proyecto de investigación se abre la pregunta sobre la corporeidad, cuestión hermenéutica, pues es sinuoso el camino hacia lo que somos, hacia el cuerpo. No el cuerpo (*Körper*), sino lo que se reconoce como accesible y distante, tensionado y fluctuante, emocionado y en alerta, me refiero al (*Leib*) tal como los fenomenólogos³ lo han denominado: con sus estallidos y ambigüedades. Aquello que va a recalar en carnadura, en carne, en lo que no es materia, hasta desaparecer como experiencia pre-objetiva para volver a dar la palabra filosófica.

Las preguntas que había esbozado cautelosas, al principio, se derramaron ontológicamente. Tenían que ver con la inquietud de la tarea, ¿se manifestarían indicios de intersubjetividad corporeizada en las (auto) biografías de los profesores memorables? ¿Interpretan (y cómo!!), los estudiantes el “modo de ser y estar de los mismos? ¿Podré narrar la performance del profesor en la práctica de la buena enseñanza?

Fue la etnografía educativa como herramienta lo que me permitió ubicar mi silla como uno más de los estudiantes y conformar ese todo improvisado, irreplicable, inatrapable de la trama de la clase desbordada de corporeidad, de pulsos, de deseos, hasta estar sin cuerpo. Lo performático iba soltando su color, su vibración, su vitalidad, sus brillos, en un pizarrón, en una salida hacia lo doméstico, lo anecdótico, la advertencia, la complicidad, el cuidado, la precaución, la contención, el estar atento, el estar con todxs.

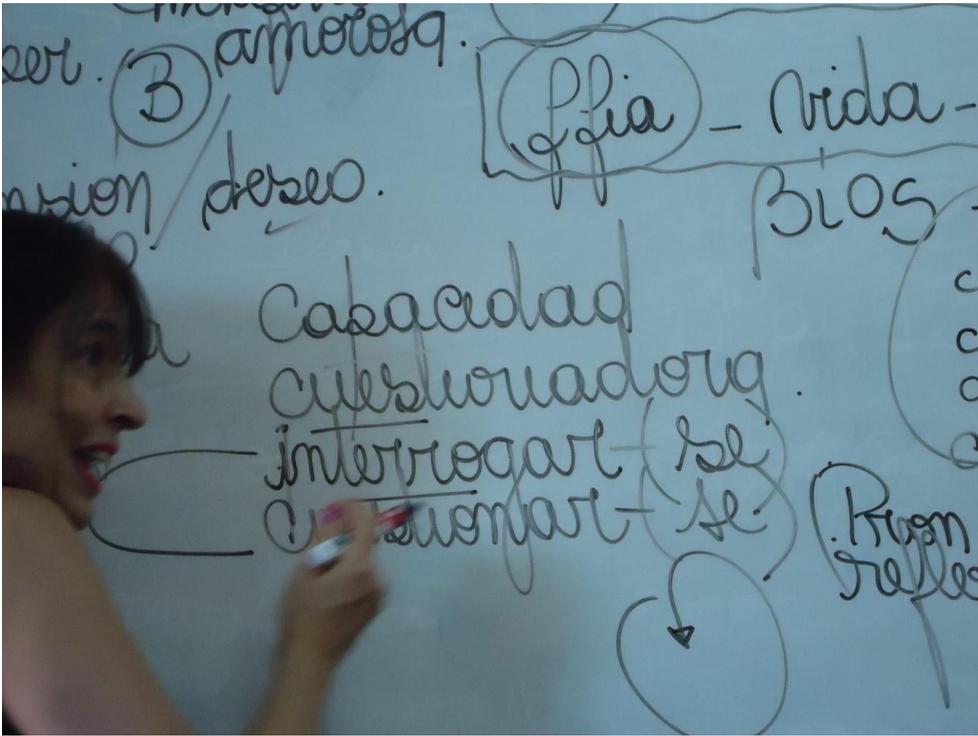


Como el encabezado lo señala, este fue un estudio interpretativo, desde una perspectiva cualitativa que me habilitó, entramar observaciones participantes con entrevistas en profundidad. Registrar los momentos de encuentros “memorables”,

con variados instrumentos tecnológicos, conversar con los estudiantes, sentirme una más. Las entrevistas en profundidad nos ofrecieron aspectos de un mundo propio, familiar, que con toda generosidad la profesora memorable muestra y dice, y a través de esas imágenes, nos posibilita unir e interpretar la gestualidad, la performance del presente. De-construir fue el motivo, dar cuenta, narrar la buena enseñanza jalonada de gestos mínimos, hasta íntimos, para comprender una vida dedicada a la docencia Universitaria con pasión inusitada⁴.

En síntesis, la indagación en su escritura se fue conformando en tres partes. La primera reúne en un apaisado viaje la selección de textos filosóficos, soportes de la interpretación, que en un continuo de horizontes conceptuales y epistemologías varias, permitieron acceder a la génesis y hermenéutica de la corporeidad. La segunda parte se expande en el campo epistemológico y metodológico, con su enfoque cualitativo e interpretativo, mientras que la tercera se constituye en dos sub-etapas. Una primera sub-etapa recursiva, en la cual realizo la de-construcción que me permite re-construir y comprender el presente,⁵ encauza la segunda sub-etapa que estructura el trabajo de campo, en una polifonía gestante de una performatividad siempre en movimiento, inacabada. Las conclusiones provisionarias que me atrevo a dibujar sobre el papel, en un viaje que no tiene punto de llegada, sólo estaciones de paso, delinean, bocetan la buena enseñanza de la profesora memorable, en su plena gestualidad y esfuerzo por llevar a los estudiantes a otro lugar donde puedan habitar el asombro, convivir amorosamente y preguntar(se) sobre lo establecido.

“Sabemos que todo lo que hacemos no se enmarca en una performance, pero si puede ser performativo, porque vamos ajustándonos corporalmente a las situaciones para tal o cual momento requerido. Es así como muchos académicos y artistas, seleccionan a este modo de intervenir en el mundo como un relato de resistencia, y desde allí lo consideraremos nosotros para nuestra indagación (Taylor 2012). Porque situándose en el aula, la profesora no sólo mantiene una faceta interactiva, se manifiesta espontáneamente, actúa en contra de lo hegemónico y batalla a favor del pensamiento crítico. Su cuerpo *Leib*, como materialización de la performance se involucra intensamente, percibe, disfruta, y padece (EF 1). En el ámbito ritualizado de una clase universitaria, irrumpe con novedad, como acontecimiento, para hilvanar el apego, los cuidados, fortalecer una idea, “descontracturar” (EE 42) una clase, tender puentes, (EF 2), construir un territorio existencial como cobijo para lo otro” (“Corporeidad y buena enseñanza en profesores memorables...”pág. 311)



Notas

¹ Profesora en Filosofía y Psicopedagogía; Licenciada en Ciencias de la Educación; Especialista en Docencia Universitaria; Especialista en Psicomotricidad Operativa.

²La categoría “profesor memorable” constituye una de las centralidades de las investigaciones y desarrollos teóricos del GIEEC (Fac. de Humanidades UNMDP) La profesora memorable del estudio reseñado es la Dra. Cecilia Colombani (UNMDP)

³Los aportes filosóficos y de epistemologías viarias para esta investigación abrevaron en la corriente de pensamiento fenomenológica, desde Husserl, Heidegger, Merleau Ponty, Nancy a Deleuze, entre otros. Otras fuentes consultadas: Escuela de Psicomotricidad Operativa (Francia) con sus epistemologías diversas.

⁴Colombani, M.C. (2014) La construcción del “entre” en el espacio educativo. Rev. Entramados. Ed. y Sociedad

⁵ Porta, L. y Alvarez, Z. Pasiones, Cecilia Colombani. Mar del Plata. Ed. EUEM.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, Domingo, Fernández (2001) La investigación biográfica narrativa en educación. Madrid; La Muralla.
- Citro, S., (2009) Cuerpos significantes: travesías de una etnografía dialéctica. Buenos Aires: Biblos.
- Colombani, M.C. (2014) La construcción del “entre” en el espacio educativo. Rev. Entramados. Ed. Y Sociedad (1) 1.
- Denzin y Lincoln (comps) (2012) Paradigmas y perspectivas en disputa. Barcelona: Gedisa. (2)
- Merleau-Ponty (1993) Fenomenología de la percepción. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Porta L, (2013) El profesor memorable en el aula de Educación Superior: pasión por enseñar. En Bentolilla , S (comp) Hacia nuevas políticas de posgrado en educación Superior.
- Porta L. y Alvarez Z. (2018) Pasiones. Cecilia Colombani. Mar del Plata: EUDEM.
- Taylor, D. (2012) Performance Buenos Aires : Ed. Asunto Impreso.
- Xolocotzi y Gibu (coord..) Fenomenología del cuerpo y Hermenéutica de la corporeidad. Mexico: Ed. Plaza y Valdés. S.A.

Determinantes del rendimiento académico de alumnos de la carrera licenciatura en enfermería de la universidad nacional de tucuman en el periodo 2003-2011

Tesista: Analía Ortigoza¹

Nombre del Programa/Universidad: Maestría en Investigación en Ciencias de la Salud.
Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.

Directora: Mg. Marcela D`urso de Villar (UNT)

Jurado Evaluador: Dra. Carmen Chemes (UNT) - Mg. Jorge Rodríguez (UNT) - Dra. Marta Kairuz (UNSTA, CERELA)

Fecha de Defensa: 21 de noviembre de 2019

La tesis para optar al grado de Magíster en Investigación en Ciencias de la Salud titulada: “Determinantes del rendimiento académico de alumnos de la carrera licenciatura en enfermería de la Universidad Nacional de Tucumán en el periodo 2003-2011”, es el resultado final de un trabajo de investigación realizado entre los años 2012 y 2016 a través de un estudio longitudinal, con seguimiento de todos los alumnos que ingresaron por primera vez al 1º año de la carrera Licenciatura en Enfermería en el año 2003, en las dos sedes que la Escuela Universitaria de Enfermería de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) posee: Capital y Aguilares (ciudad ubicada en el sur de la Provincia).

Introducción

Un informe a nivel global, (OMS, 2020; CIE) revela que el sistema de salud cuenta actualmente con cerca de 28 millones de profesionales en todo el mundo. Las filas del personal de enfermería registraron un incremento de 4,7 millones entre 2013 y 2018. No obstante, la cifra actual sigue dejando un déficit mundial de 5,9 millones de profesionales, la mayoría en países de África, Asia Sudoriental y la Región del Mediterráneo Oriental de la OMS, así como en algunas partes de América Latina. Por otra parte, a nivel regional, los Enfermeros Universitarios son considerados un Recurso Humano crítico, tal como se desprende del artículo denominado “Enfermería Ahora en la Región de las Américas”, en el que se determina que los profesionales de Enfermería representan más del 50% de la fuerza de trabajo en los servicios de salud en la Región de las Américas. Constituyen un grupo profesional valioso

para superar las desigualdades en salud existentes, que afectan principalmente a las poblaciones en situación de vulnerabilidad. La escasez de los profesionales de Enfermería representan más del 50% de la fuerza de trabajo en los servicios de salud en la Región de las Américas. Constituyen un grupo profesional valioso para superar las desigualdades en salud existentes, que afectan principalmente a las poblaciones en situación de vulnerabilidad. La escasez de los profesionales de Enfermería compromete las condiciones y la capacidad de ampliación del acceso y de la cobertura universal de salud con equidad y calidad. La distribución de la fuerza de trabajo en Enfermería en la Región de las Américas es heterogénea. Existen países con más de 80 enfermeros/as por 10.000 habitantes, y otros con 5 profesionales por cada 10.000 habitantes, cuando el valor ideal, recomendado por la OMS, de 1 enfermero por cada 250 habitantes y un valor mínimo de 8 por cada 1000 (Costa Mendes de Bortoli, Cassiani y Saldarriaga Sandoval, 2020)

En el año 2019 la Organización Panamericana de la Salud, presentó las orientaciones estratégicas para el avance y el fortalecimiento de la enfermería en los sistemas y servicios de salud. Una de las tres líneas de orientación de ese plan, consisten en “fortalecer la calidad de la educación en Enfermería para responder las necesidades de los sistemas de salud” (OPS, 2019)

En Argentina, las investigaciones sobre trayectorias educativas se han comenzado a desarrollar a partir de la década del 90, buscando identificar y analizar las diferentes problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes a lo largo de su vida académica, como así también identificar fortalezas y debilidades a nivel institucional, capaces de sustentar decisiones superadoras (Zandomeni, N y Canale S., 2010). Según el informe final del Diagnóstico Institucional de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) realizado en el año 1996, como parte del Programa de Autoevaluación Institucional, para el año 1995, el promedio de la relación egresado-ingresante alcanzó el 14,7%. En este informe no se especifica información sobre la Licenciatura en Enfermería, sólo se hace referencia a una de las tres carreras que se dictan en la Facultad Medicina, la carrera de médico, cuya relación egreso/ingreso fue del 24%, y una deserción promedio en 1er año de un 1.3%, mientras que el mismo promedio para toda la Universidad fue de un 30% (UNT, 1996). No se han publicado, a nivel institucional, posteriores informes sobre rendimiento académico de las carreras de la UNT, en general, ni sobre la Licenciatura en Enfermería en particular. En un trabajo realizado sobre análisis del rendimiento en alumnos de Enfermería entre los años 2001-2009, se observó que la razón de egreso/ingreso de Lic. en Enfermería varió entre el 1%-5% (Torres, 2011).

A partir del año 2003 y, aprovechando el desarrollo de internet, la Facultad de Medicina de la UNT implementó el censo anual de alumnos a través de internet para todas sus carreras. Obteniéndose de esa manera, a partir de ese período, un registro

unificado de todos los datos demográficos y socioeconómicos de toda la población estudiantil, por ello el presente trabajo toma los datos de la primera cohorte con datos informatizados.

Por otro lado, conocer en qué medida cumple la Universidad con su misión dentro de la sociedad es fundamental, sobre todo en las instituciones de gestión pública, ya que gran parte del costo de formación de los alumnos es sostenido con los aportes de toda la sociedad y, por ende, se debe potenciar el uso eficiente de los recursos (Fernández Lamarra, 2004). Por todo ello, el presente trabajo se realizó con el **objetivo** de estudiar las características que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de una cohorte de alumnos de la carrera Licenciatura en Enfermería en el período 2003 al 2011. Dado que la Licenciatura en Enfermería de la UNT se dicta en dos sedes (una en la capital y otra en el sur de la provincia) se buscaron diferencias entre ambas locaciones. Además, teniendo en cuenta que la carrera se desarrolla en 5 años, divididos en dos ciclos (de 1er a 3er año primer ciclo, 4ª a 5º año segundo ciclo), cuenta con una titulación intermedia al culminar el 1º ciclo de la carrera, de rápida salida laboral (Enfermero Universitario), también se buscó determinar las características socioeconómicas que influyen en la culminación del primer ciclo y en el egreso de la Licenciatura.

Material y Método

Se realizó un estudio longitudinal, con seguimiento de la cohorte ingresante a 1er año en el año 2003 hasta el año lectivo 2011. De este modo, la población bajo estudio estuvo constituida por los 588 alumnos inscriptos por primera vez en 1º año de la carrera en ambas sedes en el año 2003. Se trabajó de acuerdo con lo establecido en la Ley 17622/68, decreto reglamentario 3110/70, artículo 14, manteniendo el anonimato de las personas involucradas en el presente estudio. Se gestionaron las debidas autorizaciones a las autoridades universitarias. Las variables bajo estudio referidas a **1) características socioeconómicas de los estudiantes** fueron: sede, edad, sexo, provincia de origen, obra social, tipo de establecimiento secundario de egreso, trabajo al inicio de la carrera, otros estudios, colaboración en actividades del hogar, realización de deportes; **2) variables referidas a los padres**: nivel de instrucción, trabajo y tipo de ocupación de padres y madres y **3) variables referidas al rendimiento académico de los estudiantes**: culminación del primer ciclo de la carrera, duración del 1º ciclo, promedio de calificación del 1º ciclo, duración de la carrera, promedio de calificación de la carrera, número de egresados. Todos estos datos se obtuvieron del censo anual de alumnos de la Facultad de Medicina, proporcionados por la Dirección de Tecnologías de Información y Comunicación de la Facultad. Se realizó un análisis descriptivo de las variables bajo estudio, y de asociación entre las de interés. Se trabajó con un nivel de significación del 5%,

se utilizaron los Test Exacto de Fisher, Chi cuadrado, Kruskal Wallis y Coeficiente de correlación de Pearson. Los datos fueron procesados en planillas Excel el cual integra el paquete Office 365 con licencia y Software Estadístico R.

Resultados

De los 588 alumnos que ingresaron a 1º año de la carrera Licenciatura en Enfermería en el año 2003, el 85% cursó en la sede Capital y el 15% en la filial Aguilares. En la Tabla 1 se presentan las principales características sociodemográficas de los estudiantes de la cohorte bajo estudio.

Tabla 1: Características individuales y socioeconómicas de los estudiantes (N=588)

Promedio de edad	22,8 años	IC95%=(21.76-23.57)
Sexo: -Femenino -Masculino	75% 25%	IC95%=(73% -80%)
Provincia de origen: -Tucumán -Otras provincias	80% 20%	IC95%=(78% - 86%)
Obra social: -Sin obra social -Con obra social	45% 55%	IC95%=(37% - 47%)
Tipo de establecimiento secundario de egreso: -De gestión pública -De gestión privada	53% 47%	IC95%=(51% - 63%)
Trabajo al inicio de la carrera: -Si -No	25% 75%	IC95%=(20% - 28%)
Otros estudios: - Si cursan -No cursan	13% 87%	IC95%=(11%- 16%)
Colaboran en actividades del hogar: -Si -No	53% 47%	IC95%=(49% - 57%)
Realizan deportes: -Si -No	36% 64%	IC95%=(33% - 39%)

En la Tabla 2 se presentan las variables referidas a los padres y madres de los estudiantes bajo estudio.

Tabla 2: Características de padres y madres de los estudiantes

Nivel de instrucción de Padres: -Sin estudios -Estudios Primarios -Estudios Secundarios -Estudios Terciarios/Univ.	28%	IC95%=(4% - 11%)
	28%	
	36%	
	8%	
	8%	
Nivel de instrucción de Madres: -Sin estudios -Estudios Primarios -Estudios Secundarios -Estudios Terciarios/Univ.	3%	IC95%=(8% - 16%)
	30%	
	55%	
	12%	
	12%	
Trabajo de Padres: -Con trabajo -Sin trabajo	87%	IC95%=(9% - 16%)
	13%	
Trabajo de Madres: -Con trabajo -Sin trabajo	46%	IC95%=(51% - 59%)
	54%	

En la Tabla 3 se presentan las variables por sede, con los test de las que presentaron diferencias significativas entre sedes de cursado.

Tabla 3: Características generales de los estudiantes que ingresaron a 1º año por sede (N=588)

	Capital	Aguilares	Test
Promedio de Edad de los alumnos (en años)	21,8	23,9	Kruskal Wallis p<0,001
Sexo Femenino	76%	75%	NS
Provincia de Origen: Otras provincias	17%	29%	Chi- cuadrado p=0,001
Alumnos sin obra social	41%	65%	Chi- cuadrado p<0,001
Egresados de establecimientos secundarios de gestión privada	51%	22%	Chi -cuadrado (p<0.0001)

Alumnos que trabajan	24%	29%	Chi -cuadrado ($p < 0,0001$)
Padres con estudios terciarios/ universitarios	10%	3%	Exacto de Fisher ($p = 0,021$)
Madres con estudios terciarios/ universitarios	13%	8%	Chi cuadrado ($p < 0,0001$)
Padres sin trabajo	29%	44%	Chi cuadrado ($p < 0,0001$)
Madres sin trabajo	54%	59%	NS
Principal empleo de Padres: Cuenta propia Empleado/ obrero	57% 26%	29% 66%	Chi cuadrado ($p < 0,0001$)
Principal empleo de Madres: Cuenta propia Obrera/ empleada	58% 28%	42% 44%	Chi cuadrado ($p < 0,0001$)
Alumnos que cursan otros estudios	14%	13%	NS
Alumnos que colaboran en actividades del hogar	52%	54%	NS
Alumnos que realizan deportes	34%	34%	NS

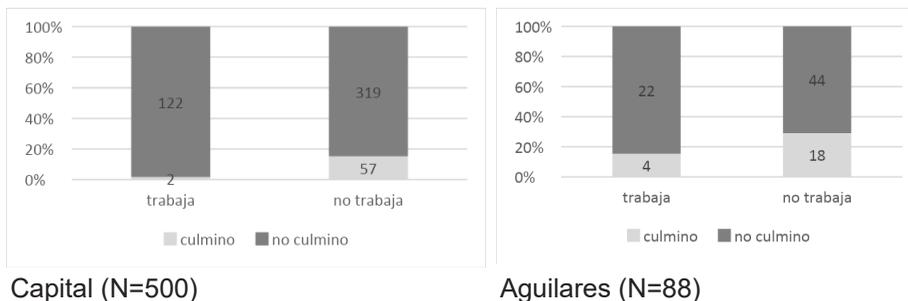
En la Tabla 3 se observa que, entre los estudiantes de la sede Aguilares se presentan la mayor proporción de estudiantes con características de vulnerabilidad y con efecto negativo sobre el rendimiento académico.

Tabla 4: Características del Rendimiento Académico del 1er Ciclo de la carrera (N=588)

1er ciclo		Test
Completaron	14%	IC95%= (10%-16%)
Promedio de calificaciones	6,77	IC95%= (6,22 -6,98)
Promedio de duración	5,65 años	IC95%= (4,87-5,74)

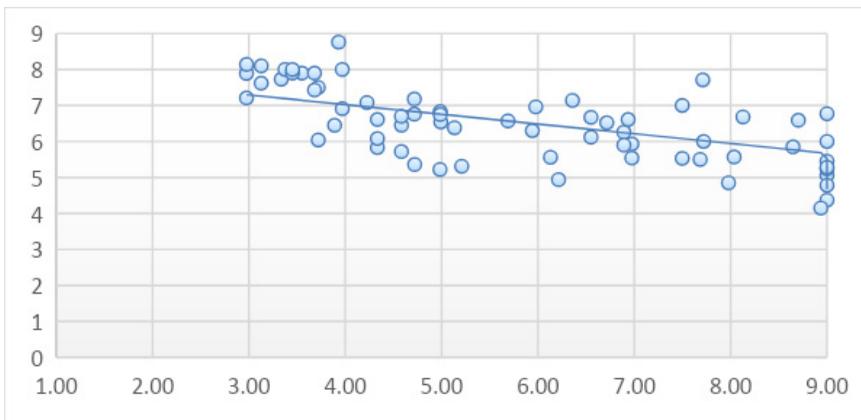
En la Tabla 4 se presentan los datos del 1er ciclo de la carrera (corresponde a los 3 primeros años de la Licenciatura), que otorga como título intermedio el Diploma de Enfermeros/as Universitarios/as, el cual los habilita para el ejercicio profesional.

Figura 1: Culminación del 1º ciclo según trabajo al inicio de la carrera en el grupo de Capital y Aguilares (N=588)



En la Figura 1, podemos observar que en ambas sedes se observa que la mayor proporción de alumnos que no trabajaba al inicio de la carrera, culminó el 1º ciclo de la carrera. En el grupo de alumnos de Capital, se encontró diferencia significativa entre la culminación del 1º ciclo y el trabajo al inicio de la carrera. (Test Exacto de Fisher $p < 0,0001$).

Figura 2: Correlación entre Duración del 1º ciclo y promedio de calificaciones (n=81)



En la figura 2 Se observa una correlación lineal negativa entre la Duración del 1er ciclo y el Promedio de Calificación de los estudiantes, a mayor duración menor promedio de calificaciones ($r = -0,64$; $r^2 = 0,41$ $p < 0,0001$). El 41% de los cambios producidos en el promedio de la calificación de los estudiantes se explican por los cambios producidos en la duración de la carrera.

Tabla 5: Características del Rendimiento Académico de la Licenciatura en Enfermería (N=588)

		Test
Completaron	1,36%	IC95%= (0,63 –2,96)
Promedio de calificaciones	7,1	IC95%= (6,39 -8,25)
Promedio de duración	8,1 años	IC95%= (7,26-8,52)

En la Tabla 5 puede observarse que de los 588 estudiantes de la corte tan solo 8 estudiantes egresaron de la Licenciatura en el periodo estudiado.

Tabla 6: Rendimiento académico según sede de cursado (N=588)

	Capital (N=500)	Aguilares (N=88)	Test
Egresados del 1º ciclo	12%	25%	Chi-cuadrado (p=0,001)
Duración del 1º ciclo	5,5 años	5,8 años	NS
Promedio de calificación del 1º ciclo	6,7	6,4	NS
Egresados de la Licenciatura	1,36%	-	I C 9 5 % = (0,6%-3%)
Duración promedio de la Lic.	8,1 año	-	Min. 6,2 y Máx 8,8 años
Promedio de calificación de la Lic.	7,1	-	Min. 5,2 y Máx .8,2 puntos

En la Tabla 6 se puede apreciar que la proporción de egresados del primer ciclo de la carrera, fue significativamente mayor en Aguilares, aunque el promedio de duración fue mayor que en los estudiantes de la sede Capital y el promedio de calificación inferior. De los 588 ingresantes a la carrera, tan solo 8 estudiantes egresaron, y todos pertenecían a la sede Capital.

Tabla 7: Características de los egresados de la Licenciatura en Enfermería (N=8)

Promedio de calificación de Mujeres	8,31	Min. 5,19 -Max. 8,24
Promedio de calificación de Varones	7,04	Min 5, 22 -Max 8,14
Promedio de calificación de egresados de instituciones secundarias de gestión pública	6,55	Min 5,32 -Max 8,24
Promedio de calificación de egresados de instituciones secundarias de gestión privada	7,64	Min. 7,33- Max. 7,94
Alumnos que trabajaron al inicio de la carrera	0	
Alumnos que trabajaron en el último año de la carrera	8	
Promedio de calificación de alumnos con madres con estudios:	6,21	Min. 5,32- Max. 7,22
- primarios	7,25	Min.6,22- Max. 8,24
- secundario	7,81	Min. 7,38- Max. 8,24
-terciarios/univers. incompletos		
Alumnos cuyos padres tenían trabajo	8	
Alumnos cuyas madres tenían trabajo	6	
Alumnos cuya provincia de origen fue Tucumán	8	

En la Tabla 7 se observa que del total de alumnos que culminaron la carrera, 2 pertenecen al sexo masculino y 6 son mujeres, ninguno de los 8 egresados trabajo al inicio de la carrera, 1 trabajo al final del primer ciclo y el 100% de los egresados trabajaron en el último año de la carrera. Del total de egresados 5 contaban con obra social, la ocupación de las madres de 6 egresados fue trabajo autónomo o por cuenta propia, mientras que de los padres fue: 6 obreros/empleados y 2 trabajaban por cuenta propia.

DISCUSION

Del total de alumnos bajo estudio la mayor proporción corresponden a la sede Capital, el 75% de los ingresantes corresponden al sexo femenino, el 25% trabajó al inicio de la carrera y el 100% de los egresados en el último año, los estudiantes de la sede Aguilares presentaron mayor vulnerabilidad socioeconómica, el 14% culminó el primer ciclo de la carrera obteniendo el diploma de Enfermera/o Universitaria/o y la mayor proporción de estos alumnos correspondió a la sede Aguilares, sólo el 1,36% egresó de la Licenciatura en Enfermería en el periodo analizado, y el 100% de los egresados fueron de la sede Capital.

Para este estudio se ha seguido los modelos de investigaciones anteriores en las que los motivos que producen el abandono total o parcial de los estudios por parte del estudiante dan cuenta de causas o determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales (Garvanzo Vargas, 2007)

Determinantes personales

En este trabajo de investigación, el sexo femenino y los egresados de instituciones educativas secundarias de gestión privada, alcanzaron los mayores promedios de calificación, y esto coincide con los hallazgos de los estudios de Porto y Di Gresia (2004), Giovanoli (2002) y Laplacette y col. (2013), quienes concluyen que el género de los estudiantes constituye uno de los determinantes del rendimiento académico, siendo el rendimiento de las mujeres superior al de los varones, al igual que los alumnos provenientes de escuelas privadas son más exitosos en la universidad, que los que asistieron y egresaron de escuelas públicas. En esta investigación encontramos que la ocupación laboral al inicio de la carrera fue uno de los determinantes con mayor impacto negativo, ya que del total de egresados ninguno trabajo al inicio y el 100% trabajó durante el último año, el trabajo por parte de los estudiantes podría influenciar su desempeño, asumiendo que trabajar reduce las horas que puede dedicar al estudio, así como su capacidad de concentración y aprendizaje, debido al desgaste físico y mental. Giovagnoli (2002), establece que trabajar al momento de iniciar los estudios, aumenta el riesgo de abandono en relación con quienes no tienen esta responsabilidad laboral. Navarro (2003) concluye que los grupos minoritarios son más propensos a trabajar, y el estatus de minoritario se asocia a un bajo nivel sociocultural, y por lo tanto a grupos con desigualdad educativa, lo cual se refleja en sus resultados académicos, asimismo se encuentra que estas diferencias son más notorias entre quienes trabajan, según las horas trabajadas y la vinculación de su trabajo con la carrera que cursan.

Determinantes sociales

Los resultados de este trabajo muestran que el 100% de los alumnos que egresaron de la Licenciatura poseían padres con trabajo, al igual que 6 de las 8 madres, lo que se interpreta como familias con ingresos económicos estables, y en todos los casos oriundos de la provincia de Tucumán, el promedio de calificación de los egresados de instituciones educativas de gestión privada fue mayor al de los egresados de establecimientos de gestión pública y a mayor nivel de instrucción de las madres mayor fue el promedio de calificación de los estudiantes, estos resultados se relacionan con los hallazgos de Giovagnoli; Di Gresia, Porto y Ripani (2002), quienes determinaron que el rendimiento académico y el porcentaje de culminación de los estudios está relacionado con el origen sociocultural de la familia, como así

también la condición laboral, el nivel de formación de los padres, el entorno familiar y el tipo de lugar de residencia. En lo que respecta al tipo y lugar de residencia, los alumnos que conviven con sus padres cuentan con mayor apoyo, contención afectiva y tienen menos responsabilidades (económicas y relativas al funcionamiento diario del hogar), ello les permitiría abocarse sin preocupaciones a sus estudios y aprovechar al máximo su potencial de aprendizaje. Residir en el mismo lugar donde se ubica la universidad reduce los costos y tiempo de traslado, que incluyen un mayor desgaste físico y de dinero, y con respecto al tipo de establecimiento secundario de egreso, en Argentina, los alumnos provenientes de escuelas privadas son más exitosos en la universidad que los que asistieron a escuelas públicas.

El mayor nivel de instrucción de los padres, reduce el riesgo de deserción del alumno e incrementa sus probabilidades de egreso. En un estudio llevada a cabo entre el año 2002 y el 2012 sobre los factores que inciden en el rendimiento académico y el abandono de los estudiantes de las universidades de la Argentina, se determinó, que si bien la cuestión de la baja tasa de graduación universitaria nacional es de antigua data, la producción de información desde los años noventa tornó a la cuestión más visible, ya que en el año 2011, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) dio a conocer un indicador de eficiencia de la titulación informando que en promedio, de cada 100 inscriptos en 20 carreras seleccionadas en las universidades nacionales, sólo se graduaron aproximadamente 19 dentro del plazo de duración normal, siendo las principales conclusiones del trabajo el predominio del análisis de los factores individuales (edad, género, trabajo de estudiantes al inicio de la carrera, el nivel educativo de padres) y externos (lugar de residencia, nivel socioeconómico del estudiante, forma de financiamiento del costo de los estudios) a la organización universitaria, como determinantes centrales del rendimiento académico. (García de Fanelli, 2014)

En un trabajo realizado sobre rendimiento académico en alumnos de la Licenciatura en Enfermería de la UNT entre los años 2001-2009, se observó una razón de egreso/ ingreso para enfermeros que osciló entre el 7% y el 17%, y para Licenciados entre el 1% al 5%, en el periodo analizado, la tasa de egreso de Enfermeros al terminar el primer ciclo (en 3 años) fue casi nula (0%-1%), mientras que la tasa de egreso de Licenciados en Enfermería fue del 4% después de 9 a 11 años (Torres, 2011), siendo la duración de la carrera de 5 años.

Al comparar los resultados de este trabajo sobre la diferencia entre la baja tasa de egreso/ingreso de la carrera Licenciatura en Enfermería (1,36%), con los promedios nacionales de la carrera (12% en instituciones públicas y 24% en privadas), versus el 19% de carreras de universidades nacionales, se plantean interrogantes sobre los múltiples factores que pueden estar influyendo en estos resultados y que se deben investigar para comprender y revertir el fenómeno.

Conclusiones, limitaciones y prospectiva

La principal limitación presentada en la realización del presente estudio, estuvo referida a la fuente de datos. La fuente disponible (censo anual de alumnos establecido por la Universidad), presentó la dificultad de datos faltantes y dificultades para interpretar algunas variables, por falta de información más detallada.

La mayor parte de los determinantes del rendimiento académico estudiados en el presente trabajo de investigación, arrojaron resultados coincidentes con la bibliografía y con otros estudios de investigación referidos a la temática, salvo la mayor proporción de egresados del 1er ciclo de la carrera, en la sede cuya población presentó la mayor vulnerabilidad socioeconómica (Aguilares). Se determinaron marcadas diferencias socioeconómicas entre la población estudiantil según sedes de cursado, características que deberían ser tenidas en cuenta por las autoridades universitarias, al momento de la gestión y distribución de becas u otro tipo de ayudas destinadas a los estudiantes, de manera tal que se promueva la equidad en la distribución de recursos, e igualdad de oportunidades entre los estudiantes.

Todos los alumnos que culminaron el primer ciclo y la carrera, se constituyeron en la primera generación de universitarios en sus familias, lo cual constituyó una movilidad educativa, y una posible movilidad social ascendente, ya que en el futuro, estos jóvenes tendrán acceso a mejores oportunidades y opciones laborales. La tasa de egreso de la carrera determinada en esta cohorte de estudiantes, fue 6 veces inferior al promedio de egresados de universidades de gestión estatal del país, y casi 13 veces inferior al de las universidades de gestión privada.

Atento a la necesidad y demanda mundial, de incrementar la cantidad y calidad de formación de enfermeros, se deben seguir realizando investigaciones sobre todos los factores que influyen en el rendimiento académico universitario, con énfasis en el estudio de las trayectorias académicas, buscando identificar las fortalezas y debilidades instituciones, como así también todo lo referido a los aspectos vocacionales de los estudiantes, al momento de la elección de la carrera.

Notas

¹ Licenciada en Enfermería. Especialista en Salud Social y Comunitaria. Especialista en Educación Superior. Magister en Investigación en Ciencias de la Salud. Profesora adjunta a cargo de la cátedra de Enfermería en Salud Pública de la UTN

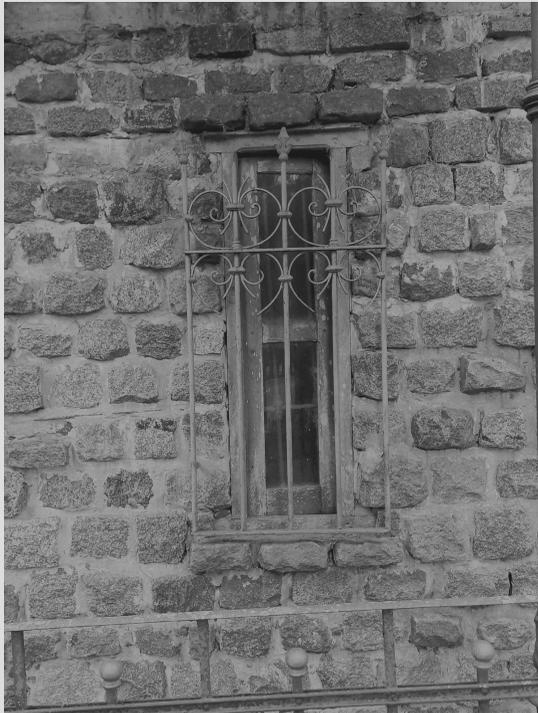
Referencias Bibliográficas

Costa Mendes De Bortoli Cassiani SH, Saldarriaga Sandoval LJ. (2020). Enfermería Ahora en la Región de las Américas. *Metas Enfermería* jun 2020; 23(5):3-6. Doi: <https://doi.org/10.35667/MetasEnf.2019.23.1003081594sEnf.2019.23.1003081578>

- Di Gresia L, Porto A, Ripani L. (2002). Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas Argentinas. Disponible en: <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2017/05/doc45.pdf> 16/04/2015 Consultado: 16/04/2015
- Fernández Lamarra, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. En: Revista Iberoamericana de Educación OEI, 35(1): 1-14
- García de Fanelli A. (2014). Rendimiento Académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. En: Revista Argentina de Educación Superior. Argentina. 1(8):9-38
- Garvanzo Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf> Consultado: 12/09/2009
- Giovagnoli, P. (2002) Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3436> Consultado: 30/3/2009
- Laplacette y otros (2013). Educación profesional de los técnicos de la salud en Argentina: formación superior terciaria y universitaria. En: <http://rasp.msal.gov.ar/rasp/edicion-completa/RASPvolumen-XVI.pdf> Consultado: 14/6/2014
- Navarro R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo". En: REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 1(2):52
- Naylor, R. y Smith, J. (2004). Factor affecting the probability of first year medical student dropout in the UK: a logistic analysis for the intake cohorts of 1980-92. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15107083> 26/5/15 Consultado: 26/05/2015
- OPS. Orientaciones estratégicas para la enfermería en la Región de las Américas (2019). https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15114:international-nurses-day-2019&Itemid=39594&lang=es Consultado: 16/07/2020
- OMS. Situación de Enfermería en el Mundo 2020. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331675/9789240003392-spa.pdf> Consultado: 18/02/2021
- Porto A, Di Gresia L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54674> Consultado: 13/05/2009
- Torres, S. (2011). Rendimiento académico de los alumnos de la Licenciatura en Enfermería de la UNT entre los años 2001-2009. En Revista Visión de Enfermería Actualizada, 7(27): 12-21
- Zandomeni, N., y Canale, S. (2010). Divulgación científica: Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. Ciencias Económicas, 2(13), 59-65

Revista

de **E**ducación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



EVENTOS

I Jornadas Nacionales de Investigación y Formación Docente en Argentina. *“Problemas y metodologías de estudio en la consolidación del campo” las cuales se realizarán el próximo 30 de junio y 1 de julio en la Ciudad de Buenos Aires.*

9 Seminario Internacional de Educación a Distancia que se desarrollará en la ciudad de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. 14 y 15 de noviembre de 2022

V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas 3, 4 y 5 de agosto de 2022 Mendoza, Argentina La enseñanza Superior ante la disrupción provocada por la Pandemia. Horizontes posibles.

V Congreso Internacional de Lenguas Extranjeras y X Congreso Internacional de Investigación en Lenguas Extranjeras. II Jornadas internacionales de Investigación en Lingüística Aplicada del Departamento de Lenguas Modernas, UNMdP Departamento de Lenguas Modernas Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina 16, 17 y 18 de marzo 2023

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de abril de 2022.