

Revista

de **E**ducación



31.2

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 15 - Número 31.1
Enero-abril 2024



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION

INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIONES EN EDUCACION 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 XV – N° 31.2

Enero - Abril 2024

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: Luciana Berengeno (UNMDP) y Bárbara Bequio (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

Luciana S. Berengeno - Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Bárbara Bequio - Facultad de Humanidades, 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 Ramírez 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	Editorial.....	9
• ENTREVISTA	APUESTAS PEDAGÓGICAS DESDE LA EXTENSIÓN CRÍTICA. UNA CONVERSACIÓN CON HUMBERTO TOMMASINO EN LOS ESPACIOS QUE AMAMOS COMPARTIR PEDAGOGICAL ENDEAVORS FROM CRITICAL UNIVERSITY EXTENSION. A CONVERSATION WITH HUMBERTO TOMMASINO IN THE PLACES WE LOVE TO SHARE	17
	Paula Gambino.....	
• ARTÍCULOS	Reconfiguraciones y aprendizajes institucionales orientados al acceso, la permanencia y el egreso en la Educación Superior en Argentina. Un estudio de caso en la UNLP Reconfigurations and institutional learning oriented to access, permanence and graduation in Higher Education in Argentina. A case study at the UNLP	29
	Laura Rovelli, Santiago Garriga Olmo.....	
	Corporeidad aumentada como apuesta para una formación docente inclusiva. Proyecto interdisciplinario mediado por tecnologías en clave lúdica Augmented corporeality as a bet for an inclusive teacher training. Interdisciplinary project mediated by technologies in a playful way	49
	Federico Manuel Ayciriet, Pablo Migliorata.....	
	El impacto de la transición a la virtualidad en las trayectorias de los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNMdP durante el ASPO. Valoraciones de la enseñanza y potencialidades del aprendizaje The Transition to Online Lessons in the Trajectories of Undergraduates at Mar del Plata State University during the COVID-19 Pandemic. Assessment of Teaching and Learning Potential	65
	Irene Bucci, Augusto Geraci, Maria Cristina García, Zoe Riamonde.....	
	La construcción del vínculo afectivo para potenciar el aprendizaje en el Profesorado de Inglés de la UNMdP The construction of the emotional bond to enhance learning in the English Teacher Education Program at Mar del Plata State University	93
	Silvia Adriana Branda, Adriana Soledad Hueiquimil.....	

<p><i>Estilos de aprendizaje en matemática. Resultados y análisis de la aplicación del cuestionario Honey – Alonso en alumnos ingresantes a Ingeniería Agronómica</i> <i>Learning styles in mathematics. Results and analysis of the Honey - Alonso questionnaire applied to university students entering the Agronomic Engineering career</i> Silvia Vrancken, Mariana Schmithalter, Daniela Müller.....</p>	113
<p><i>LOS VÍNCULOS AFECTIVOS EN LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL. RESULTADOS DE UN ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO SOBRE EMOCIONES Y VIOLENCIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA</i> <i>EMOTIONAL TIES IN THE STUDENT EXPERIENCE. RESULTS OF A SOCIO-EDUCATIONAL STUDY ON EMOTIONS AND VIOLENCE IN SECONDARY EDUCATION</i> Pablo Daniel García, Darío Hernán Arevalos, Carina Viviana Kaplan.....</p>	137
<p><i>Representaciones sociales de la autoridad en la escuela secundaria: un análisis kojéviano</i> <i>Social representations of authority in secondary school: a Kojévian analysis</i> Juan Martín Molinari, Luis Gabriel Porta Vázquez.....</p>	159
<p><i>La representación de migrantes en manuales escolares de literatura: entre el silencio, el fracaso y la nostalgia</i> <i>The representation of migrants in literature school textbooks: between silence, failure and nostalgia</i> Rocío Flax.....</p>	193
<p><i>APORTES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA PARA PENSAR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA COMÚN</i> <i>TECHNICAL SECONDARY EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THINK ABOUT SECONDARY EDUCATION</i> Delfina Garino.....</p>	227
<p><i>Efectos de la terminalidad del secundario en las condiciones de reproducción de los alumnos de la educación de jóvenes y adultos en Argentina</i> <i>Effects of finishing secondary school on the reproduction conditions of students of youths and adults education in Argentina</i> Julián Olivares.....</p>	247

Sumario

La materia “Construcción de Ciudadanía” en la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Análisis de una colisión curricular
The subject “Construction of Citizenship” in the Secondary School of the Province of Buenos Aires. Analysis of a curricular collision
Rafael Ignacio del Campo..... 267

EL PROYECTO DUELO EN ESCUELAS COMO UN ABORDAJE DE LA MUERTE Y EL DUELO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO
THE DUELO EN ESCUELAS PROJECT: A PROPOSAL FOR DEATH AND GRIEF IN THE EDUCATIONAL FIELD
Alejandro Nespral, Darío Iván Radosta, Rafael Wainer..... 285

Una propuesta metodológica para investigar la violencia escolar entre varones de educación básica
A methodological proposal to investigate school violence among boys in basic education
Rosalinda Cazañas Palacios, María Elza Eugenia Carrasco Lozano 301

Cómo jugar y aprender con las palabras de María Elena Walsh
How to play and learn with the words of María Elena Walsh
José María Gil..... 323

La impotencia de las pedagogías disciplinarias frente a los dispositivos del control: la necesidad de unas pedagogías de lo arquetípico
The impotence of disciplinary pedagogies in the face of control devices: the need for pedagogies of the archetypal
Jonathan Enrique Prueger..... 353

• **RESEÑAS libros**

bell hooks (2021) Enseñar a transgredir. La educación cómo práctica de la Libertad. Madrid: Capitán Swing. 240 páginas
Cristian Alejandro Darouiche..... 373

Sumario

• RESEÑAS eventos	<i>III Simposio de Estudios Descoloniales: “Paisajes atávicos en los 20 años del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Mar del Plata, noviembre de 2023</i>	
	Claudia Blanco.....	381
• RESEÑAS tesis	<i>LA DOCENCIA SECUNDARIA ARGENTINA: UN ESTUDIO BIOGRÁFICO-NARRATIVO CON PROFESORES MEMORABLES EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA N°19 DE MAR DEL PLATA</i>	387
	María Victoria Crego.....	
• EVENTOS	<i>Eventos.....</i>	397

Apuestas pedagógicas para un educación más justa

En momentos históricos convulsionados e inciertos como el actual, la apuesta a la reflexión, a la investigación y especialmente a la educación es un desafío urgente y necesario. Este número de la Revista reúne una serie de artículos que proponen diversas miradas sobre problemáticas vigentes, las cuales se entrelazan en algunos puntos en común: relevar las voces de todas y todos, muy especialmente de los estudiantes. La “educación” puede ser vista en su complejidad sin perder de vista el *mundo de época* (Gramsci, 1985, p.187), es decir, la *politicidad* de la misma ¿en qué sociedad, en qué mundo?: el ¿qué?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿a quién-es? Y ¿con quiénes? nos educamos.

Comenzamos con una entrevista realizada por **Paula Gambino** que nos ofrece las claves para sumergirnos y “perdernos” un poco en indagaciones *otras*; trayectorias biográficas sinuosas que conducen a legados valiosos, como el de **Humberto Tommasino**, reconocido investigador uruguayo referente de una corriente que rompe con la tradicional perspectiva sobre “extensión universitaria” para proponer la “extensión crítica”. Este paradigma se encuentra nutrido por las experiencias académicas, militantes y vitales trazadas por sus actores, en las que se pone en juego el deseo de co-construir modos *otros* de formación académica y vinculación comunitaria e invita a trazar apuestas pedagógicas que interpelen epistémica y políticamente nuestros recorridos formativos.

A continuación desplegamos los nutrientes artículos que organizamos según los niveles educativos en los cuales los investigadores se enfocaron para sus indagaciones y reflexiones: Educación Superior, Educación Secundaria y Educación Primaria. Cabe destacar que cada trabajo nos brinda posicionamientos teóricos plurales y campos disciplinares entramados, en su mayoría situados desde las Ciencias de la Educación y la Sociología de la Educación, a la vez se entrelazan con la Psicología, la Filosofía, la Literatura, la Ciencia Política, la Educación Física, la enseñanza del Inglés, la Antropología, la Bioética y la Medicina entre otros. Sus autores y autoras son investigadores formados o en formación quienes comparten algunos ensayos y avances de proyectos de investigación en sus diferentes etapas de desarrollo y con diversidad de metodologías de investigación. Invitamos a un breve recorrido por sus tópicos centrales para incentivar luego su lectura ampliada en cada uno de ellos.

Los artículos que abordan las problemáticas del **nivel Superior** son cinco, en la mayoría hay un elemento que los emparenta por diferentes motivos, la pandemia (2020).

El trabajo de **Laura Rovelli y Santiago Garriga Olmo** titulado *Reconfiguraciones y aprendizajes institucionales orientados al acceso, la permanencia y el egreso en la educación superior en argentina. Un estudio de caso en la UNLP*, analiza las reconfiguraciones y aprendizajes institucionales orientados a garantizar el derecho a los estudios superiores en la Universidad de La Plata, Argentina. En un primer momento, se explora la trayectoria reciente de las políticas y estrategias institucionales en el marco de los legados de la pandemia de Covid-19, para luego describir y analizar el Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE). En consonancia, **Federico Ayciriet y Pablo Migliorata** nos proponen pensar la *Corporeidad aumentada como apuesta para una formación docente inclusiva. Proyecto interdisciplinario mediado por tecnologías en clave lúdica*. Los investigadores recuperan una experiencia educativa desarrollada en 2023 que se enmarca en un proyecto interdisciplinario que lleva tres años de concreción en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente “Almafuerte” de Mar del Plata, Argentina. Toma como punto de partida la necesidad de pensar los medios digitales como oportunidad para expandir las prácticas corporales proyectando nuevos modos de expresión y comunicación promoviendo nuevos modos de ser-estar en el mundo y de vincularnos con otros desde opciones inclusivas. Este proyecto emerge a partir de la situación “extraordinaria” provocada por la pandemia vivida en el bienio 2020/21 que habilitó búsquedas inéditas de comunicación y acceso con las y los estudiantes en cada una de las disciplinas escolares. El trabajo de **Irene Bucci, Augusto Geraci, Maria Cristina García, Zoe Riamonde**, denominado *El impacto de la transición a la virtualidad en las trayectorias de los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNMdP durante el ASPO. Valoraciones de la enseñanza y potencialidades del aprendizaje*, analiza el impacto de la pandemia en las trayectorias de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, Argentina a partir de un relevamiento realizado a través de una encuesta a las y los estudiantes, la cual consideró dimensiones relacionadas con el pasaje de la presencialidad a la virtualidad y la necesaria aparición de los otros recursos pedagógicos y tecnológicos que se pusieron en marcha para

afrontar esta situación excepcional.

El artículo de **Silvia Branda** y la estudiante **Adriana Hueiquimil**, *La construcción del vínculo afectivo para potenciar el aprendizaje en el Profesorado de Inglés de la UNMDP*, se desprende de una investigación que analiza el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes y que influye positivamente en el aprendizaje, es un estudio cualitativo de carácter interpretativo, donde se relevaron las voces de los y las estudiantes para analizar e interpretar sus narrativas escritas y orales (individuales y grupales). Finalmente, las investigadoras **Silvia Vrancken**, **Mariana Schmithalter** y **Daniela Müller** escriben sobre los *Estilos de aprendizaje en matemática. Resultados y análisis de la aplicación del cuestionario Honey – Alonso en alumnos ingresantes a Ingeniería Agronómica*. Este estudio se desarrolla en el marco de un proyecto de investigación que aspira propiciar la personalización de los ambientes de aprendizaje, a partir del cual plantean acciones que pretenden que los estudiantes de Ingeniería Agronómica inicien la comprensión de su proceso de aprendizaje, basadas en el modelo de Honey-Alonso que indaga sobre características relacionadas a sus formas de acercarse al conocimiento.

Los artículos que se interesan por las problemáticas del **nivel Secundario** se reúnen en seis trabajos de investigación de corte cualitativo: un estudio comparativo, un estudio de caso y ensayos, todos ellos elaborados desde campos disciplinares y teóricos diversos. En principio mencionamos dos indagaciones que logran recuperar las voces de los y las estudiantes, en primer lugar la de **Pablo García**, **Darío Arévalos** y **Carina Kaplan**, quienes indagan la complejidad de los *Vínculos afectivos en la experiencia estudiantil*. Para ello, realizan un *estudio socioeducativo* sobre las relaciones que se producen entre las *emotividades* de jóvenes escolarizados de zonas urbano-periféricas y la producción de las *violencias* con el fin de comprender el bienestar y el malestar que genera la experiencia de habitar la escuela y que podrían posibilitar la construcción de la valía social. En segundo término, **Juan Martín Molinari** y **Luis Porta**, indagan a partir de un estudio de caso, las representaciones sociales de la autoridad tal como aparecen reflejadas en el lenguaje de estudiantes secundarios marplatenses pertenecientes a tres escuelas (pública, privada laica, y privada religiosa). Su trabajo se titula: *Representaciones sociales de la autoridad en la escuela secundaria: un análisis kojéviano*. En cierta consonancia, pero desde otra

perspectiva, el Análisis Crítico del Discurso, **Rocío Flax** analiza *La representación de migrantes en manuales escolares de literatura: entre el silencio, el fracaso y la nostalgia*, con el objetivo de reconocer los discursos dominantes o alternativos que subyacen en los textos de las escuelas secundarias.

Delfina Garino, reflexiona en torno a cómo el *trabajo* articula las propuestas pedagógicas en *la Educación Secundaria Técnica para pensar la educación secundaria común*. En otro-s sentido-s, **Julián Olivares**, indaga, también en otra modalidad educativa, la de jóvenes y adultos, los *Efectos de la terminalidad del secundario en las condiciones de reproducción de los alumnos en Argentina*. Se propone analizar el grado en que los egresados pueden mejorar sus condiciones de vida al finalizar sus estudios, utilizando la Encuesta Anual de Hogares Urbanos del año 2014 realizada por el INDEC. Finalmente, **Rafael Ignacio del Campo**, elabora un recorrido histórico curricular de una asignatura muy innovadora en sus inicios, a partir de la última Ley educativa (2006), para observar su transformación en su artículo: *La materia “Construcción de Ciudadanía” en la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Análisis de una colisión curricular*.

Tres artículos proponen al nivel **Primario** para su análisis, cada uno de ellos con enfoques de campos inter-disciplinarios muy diferentes, con temáticas urgentes y en algunos casos poco trabajadas. **Alejandro Nespral, Darío Iván Radosta y Rafael Wainer**, en *El proyecto duelo en escuelas como un abordaje de la muerte y el duelo en el ámbito educativo*, se enmarca un proyecto de la Fundación *Ideas Paliativas en Acción* (IPA). El equipo de investigación compuesto por un médico pediatra y dos antropólogos, aborda una problemática compleja tanto de forma *preventiva* — a partir del desarrollo de talleres de formación en herramientas de abordaje del duelo para docentes — como *posventiva* — a través del asesoramiento de las instituciones escolares en el caso de que se haya producido una muerte en la comunidad educativa a la que pertenece. Desde otra perspectiva, las investigadoras mexicanas, **Rosalinda Cazañas Palacios y María Elza Eugenia Carrasco Lozano**, elaboran *Una propuesta metodológica para investigar la violencia escolar entre varones de educación básica*, dentro del marco teórico de los estudios de género, particularmente los estudios de las masculinidades. Para esta investigación se utilizaron tres instrumentos pensados para ese nivel educativo: observación participante, actividad

lúdica y entrevista semiestructurada. Cerramos este breve recorrido con el aporte de **José María Gil**, *Cómo jugar y aprender con las palabras de María Elena Walsh*, un trabajo que propone mostrar los textos de María Elena Walsh como recurso pedagógico para la enseñanza de la lengua materna, quien ofrece además un programa de lecturas para los seis años de la escuela primaria que tiene como eje poesías y canciones de esta autora.

El último artículo de la Revista de Educación que podría dialogar con la entrevista del inicio es de **Jonathan Enrique Prueger**, quien nos comparte su ensayo titulado *La impotencia de las pedagogías disciplinarias frente a los dispositivos del control: la necesidad de unas pedagogías de lo arquetípico*, a partir del cual problematiza las principales transformaciones clave de las directrices pedagógicas del sistema educativo argentino, para reorientarlas en función del cultivo y despliegue sinérgico de las pasiones y virtudes que habitan en los seres humanos, con lo cual es necesario una descolonización ontológica para pensar un nuevo marco epistémico. Como decíamos más arriba en este párrafo este aporte dialoga con la entrevista a **H. Tommasino** sobre la *extensión crítica* para re-pensar formas *otras* de producir conocimiento, miradas *otras* hacia, desde y *con* los protagonistas de la educación en su conjunto.

Mencionamos las reseñas que cierran este número 30 de la Revista de Educación: **Cristian Alejandro Darouich**, nos acerca su lectura del libro de bell hooks (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. **Claudia Blanco** recupera en su reseña del encuentro *III Simposio de Estudios Descoloniales "Paisajes atávicos en los 20 años del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales"* todas las emociones desplegadas. Y finalmente **María Victoria Crego**, elabora una reseña de la Tesis Doctoral de su autoría *La docencia secundaria argentina: un estudio biográfico-narrativo con profesores memorables en la escuela de educación secundaria N°19 de Mar del Plata*.

Gabriela Cadaveira¹

Mar del Plata, diciembre de 2023

Referencias bibliográficas

Gramsci, Antonio (1985). *La alternativa pedagógica*. Hogar del Libro

Notas

¹ Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (MEN -RM N° 2604/13) Licenciada en Ciencias Antropológicas (UBA). Adjunta en la Asignatura Pedagogía Social en la Facultad de Humanidades - UNMDP. Adjunta en la Asignatura Educación y Gestión Cultural en la FAUD - UNMDP. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Correo El: gcadaveira@mdp.edu.ar

Revista
de **E**ducación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



APUESTAS PEDAGÓGICAS DESDE LA EXTENSIÓN CRÍTICA. UNA CONVERSACIÓN CON HUMBERTO TOMMASINO¹ EN LOS ESPACIOS QUE AMAMOS COMPARTIR²

PEDAGOGICAL ENDEAVORS FROM CRITICAL UNIVERSITY EXTENSION. A CONVERSATION WITH HUMBERTO TOMMASINO IN THE PLACES WE LOVE TO SHARE

Paula Gambino³

Resumen

En las universidades latinoamericanas, el ejercicio e institucionalización del paradigma de la extensión crítica se encuentra nutrido por las experiencias académicas, militantes y vitales trazadas por sus actores, en las que se pone en juego el deseo de co-construir modos otros de formación académica y vinculación comunitaria. La narrativa autobiográfica desentrama los (des)aprendizajes presentes en la Educación Superior y diversos territorios sociales, e invita a trazar apuestas pedagógicas que interpelen epistémica y políticamente nuestros recorridos formativos.

Durante un almuerzo amistoso que ofició de cierre de las VII Jornadas de Extensión Mariano Salgado organizadas por la UNMDP, nos dimos unos minutos para conversar con Humberto Tommasino, destacado extensionista en América Latina, quien el día anterior había recibido el título de Doctor Honoris Causa por esta Casa de Estudios. En el patio de la Sociedad de Fomento Coronel Dorrego compartimos recuerdos y reflexiones sobre su llegada a la extensión crítica, los desafíos y logros para consolidarla en la gestión de la Udelar, las revisiones de la experiencia vital para repensar las agendas educativas, y la influencia que la organización estudiantil, los movimientos sociales y los feminismos traccionan en la extensión universitaria.

Palabras Clave: extensión crítica; Educación Superior; educación popular; movimientos sociales; movimiento estudiantil; feminismos

Summary⁴

In Latin American universities, the exercise and institutionalization of the critical extension paradigm are enriched by the academic, activist, and life experiences traced by their actors, in which the desire to co-construct other forms of academic training and community outreach lies at its core. The autobiographical narrative unravels the (un)learnings present in Higher Education and various social territories, inviting us to outline pedagogical endeavors that epistemologically and politically challenge our educational journeys.

During a friendly lunch that served as the closing event of the VII Extension Conference Mariano Salgado organized by UNMDP, we took a few minutes to chat with Humberto Tommasino, a prominent extensionist in Latin America, who had received an Honorary Doctorate from this University the day before. In the courtyard of the Coronel Dorrego Neighborhood Association, we shared memories and reflections on his first steps in critical extension, the challenges and achievements in consolidating it in management of the UdelaR, the revisiting of life experiences to rethink educational agendas, and the influence that student organizations, social movements, and feminisms have on University Extension.

Keywords: Critical Extension; Higher Education; Popular Education; Social Movements; Student Movement; Feminisms

Fecha de recepción: 12/10/2023
Fecha de evaluación: 16/10/2023
Fecha de evaluación: 23/10/2023
Fecha de aceptación: 28/11/2023

Paula: Gracias por darnos este tiempo, Humberto... Me gustaría iniciar esta conversación a partir de tu experiencia vital, militante y formativa, ¿podrías recordar un momento, un hito, que te definió por el camino de la extensión universitaria?

Humberto: Sí, en un trabajo barrial concreto, en el 84, 85, siendo veterinario. Fui por una cuestión técnica y me encontré con una situación muy desafiante con los vecinos. Eran recicladores, clasificadores de residuos sólidos, con una condición de vida muy luchada, muy precaria. Esto nos hacía revisar nuestra formación y ejercicio desde el punto de vista técnico con mucho cuidado, no sólo por la dificultad real de acceso a la atención veterinaria sino también por los vínculos que generábamos con el barrio. Y nos dimos cuenta en determinado momento que lo que hacíamos era trabajar con una perspectiva de educación popular. Comprender que nuestra tarea tomaba una perspectiva educativa, con un recorrido insuficiente en nuestra formación técnica en aquel tiempo, nos desafió mucho, nos ayudó a pensarnos de forma situada, a repensar críticamente el *para qué, para quiénes* pero sobre todo el *con quiénes* de nuestra formación y tarea. Una de las estrategias que desarrollábamos era clínica de caballos, que era la herramienta de vida de la gente. Habitar con la población animal era cotidiano, no podía proponerse una salida técnica separada de su realidad. Nosotros debíamos ser concientes de esto y abordarlo con mucho cuidado, con una escucha sabia, humilde, comprendiendo que la atención veterinaria no podía ejercerse de la misma manera que en otras condiciones, porque el contacto con los animales era permanente, pero a veces, también por esta precariedad, se volvía imprescindible. Ese contacto con la población animal generaba muchas enfermedades, sobre todo en los niños. Los centros de salud mencionaban casos de sarna en los jardines de infantes, y allí nos encontramos con que era necesario articular entre veterinarios y médicos, que no podíamos atacar este problema por separado. Fue así como nos atravesó la interdisciplina. Esa *realidad indisciplinada*, como decimos siempre, nos hizo ver que había que trabajar integralmente, con médicos, con enfermeros y enfermeras, con educadores, con trabajadores sociales, y con los trabajadores organizados de los barrios, porque es una condición colectiva, que entonces también nos pone a discutir una posición política. Así me encontré siendo parte de una acción interdisciplinaria para pensar un problema que no es exclusivamente disciplinar, en un primer encuentro que se dio en un barrio y que cambió nuestra manera de pensar la práctica profesional... Eso fue en el 84 y desde ahí no salí más, fue un viaje de ida.

Luego fui docente en la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República, y en mi búsqueda por incorporar la extensión en la enseñanza me di cuenta que no sabía mucho, casi nada de extensión. Había transitado una experiencia muy valiosa, situada, que me había transformado, pero sentía la necesidad de complejizar ese aprendizaje, hallar una conceptualización y dotarlo de estrategias metodológicas definidas, que pudieran acompañar la formación técnica de los veterinarios. Eso me

llevo a hacer una Maestría en Extensión Rural en el 89, en la Universidad Federal de Santa María, en Brasil. Fue una instancia muy significativa de aprendizaje, sobre todo para quienes veníamos de las ciencias biológicas o exactas, porque nos resultaba muy difícil incorporarnos a los debates de la teoría social. Ya en el barrio, en la experiencia que te contaba antes, nos dimos cuenta que teníamos que preguntarnos para qué formábamos profesionales técnicos, qué deudas con la sociedad tenía nuestra formación. Y esa era una crítica que nos llevaba a mirar nuestra trayectoria académica y pedagógica desde muy atrás, porque la formación biológica que vivimos estaba muy lejos de la formación social. Entonces, el primer desafío para nosotros como colegas, era asumir que en nuestra tarea, además de trabajar cuestiones técnicas, clínicas con la población animal en particular, encontrábamos siempre una cuestión vincular con el barrio, con los vecinos, que orientaba de diversos modos ese ejercicio técnico. Así fue como en las experiencias extensionistas vivenciamos el diálogo de saberes, que nos ayudaba a ver las cuestiones sociales que estaban presentes en aquello que parecía ser sólo una problemática aislada de atención clínica. Poner en valor esos saberes sociales, populares, significaba también para nosotros, siendo ya docentes en la carrera, asumir un nuevo compromiso, con una construcción del conocimiento que es completamente distinta a la que conocíamos y con la que nos formamos y estábamos formando. Lo recuerdo como un desafío muy positivo, nos hizo pensar cómo realizar una cuestión extensionista interdisciplinaria desde una disciplina no social, cómo atravesar las ciencias biológicas desde los emergentes sociales. Y también abrió interrogantes para muchos colegas que se preguntaban ¿quién se ocupa entonces de formar en extensión? ¿cómo enseñar extensión en espacios que no son de las sociales y humanas? Al ser una función integral, podíamos entonces proponer prácticas extensionistas desde, entre y con cualquier disciplina. Seguramente esta preocupación no es el caso de ustedes [Facultad de Humanidades-UNMDP], pero sí puede ser el caso de la universidad en general. Hay carreras con planes de estudios y con enfoques más interdisciplinarios, pero hay otras que son bien monodisciplinares, bien estructuradas, tienen un núcleo epistémico durísimo, matemático... Tuve que partir de esa realidad para pensar cómo enseñar a los veterinarios y agrónomos una práctica que fundamentalmente conjuga las ciencias sociales, pero sobre todo me hizo pensarme a mí mismo y ver qué me había pasado, cómo había avanzado, qué me había movilizado en esas experiencias barriales, en las que aprendí muchísimo siendo aún estudiante, y qué podían aprender mis estudiantes en territorios que no son el aúlco tradicional... No es que haya resuelto cosas, quedan siempre cuestiones para revisar, pero *te pone en otro lugar*. Entonces quizás lo que tenemos que hacer es generar más oportunidades para que nuestros estudiantes experimenten esa revisión de su propio recorrido, y la extensión universitaria colabora a ello.

Paula: Y estas preguntas que te hiciste siendo docente, en algún momento las

llevaste a la agenda de la gestión universitaria de la UdelaR, ¿qué desafíos encontraste para poder atravesar este posicionamiento, que es político, en estos ámbitos donde el academicismo tradicional puede ser muy corporativo?

Humberto: Mira, creo que lo que permitió lograr la Segunda Reforma Universitaria, y lo que permitió el avance de la extensión, con esta perspectiva dialógica crítica que proponemos, fue el movimiento estudiantil, claramente. Ahí los estudiantes de la FEUU [Federación de Estudiantes Universitarios de Uruguay] ponen a [Rodrigo] Arocena como Rector, y acuerdan una plataforma de doce puntos, en sintonía hacia una universidad popular, una universidad descentralizada con una fuerte presencia en el interior del país, con prácticas territoriales... Eso fue un triunfo de los estudiantes, y Arocena, que también era un estudioso de la universidad latinoamericana, comparte este programa. Y por otro lado, algunos de estos estudiantes de la FEUU ya venían trabajando conmigo en terreno, y me proponen como prorector. Yo no lo conocía al Rector, lo conocí ahí, nos encontramos a conversar gracias a nuestros estudiantes...

Paula: ¿En que año estamos hablando?

Humberto: Eso fue en el 2006. Mi período como prorector de Extensión va del 2007 al 2014. Pero yo creo que lo que posibilita esa movida política fueron los estudiantes organizados que de algún modo son quienes construyen el Rectorado de Arocena, con apoyo docente, pero mayoritariamente son ellos. Ahí hay un movimiento estudiantil unido que vota a un Rector, pero que también lo define. No le pone su programa, porque Arocena es una figura importante con un recorrido muy interesante, pero muchas de las ideas que él gestiona las toma del programa estudiantil que se venía planteando desde la década del 90. Hay un texto de la FEUU, *¡Universidad para el pueblo!* de 1999, que es un mojón histórico de la concepción de universidad y de extensión que quieren los estudiantes. Y por ello estoy convencido de que lo que permitió ese avance fue esa construcción de poder en donde los estudiantes fueron la punta de lanza de ese bloque histórico. Y esto involucró incluso una disputa presupuestal que los estudiantes pelean y logran que la extensión tenga dinero para hacer un montón de transformaciones que de otra forma no se hubieran podido lograr. Porque esta disputa es política, y también es económica.

Entonces, por ahí encontramos una explicación de cómo avanza la extensión en la UdelaR, que no es por la cabeza de ningún iluminado, sino por un movimiento estudiantil, organizado y en lucha desde hace muchos años, que va pensando cómo armar otra universidad, cómo armar la extensión desde una visión dialógica, y que finalmente se concretó en la política universitaria.

Este proyecto se mantiene aún, porque la gestión de Arocena es muy buena, sobre todo en el primer período, cuando el academicismo conservador de la Universidad aún no es capaz de reaccionar. En el segundo período sí reacciona, le gana la elección a este movimiento y marca un retroceso de la Segunda Reforma y un retroceso de la

extensión crítica. Porque siempre hay una cuestión política en el medio, que habilita o que impide. *El impulso y su freno*, decimos nosotros, que es político siempre y que depende de la correlación de fuerzas que tenga, en primer lugar, la interna universitaria. Luego operan por fuera otras cuestiones, pero nunca están desancladas de lo que pasa en esa interna, que va a marcar qué modelos de universidad, de educación y de vínculo con la sociedad son los que queremos construir.

Paula: Y ese segundo período de retroceso, seguramente tuvo una resistencia de parte de ustedes...

Humberto: Sí, porque nuestra propuesta estaba bastante armada, existía una red de extensión consolidada con dos programas integrales: el APEX, Programa de Aprendizaje en Extensión, con varios años de historia, y el Programa Integral Metropolitano, que creamos nosotros en el este de Montevideo. Pero en este segundo período de retroceso no existió una propuesta definida, la propuesta fue el no hacer, un vaciamiento de lo logrado. Entonces, cuando la propuesta es la no propuesta, se puede destruir un proyecto, pero no se puede destruir del todo si no lo sustituis por algo diferente. Entonces, cuando finaliza el período rectoral de este momento academicista conservador y llega otro Rector, aparece la posibilidad de repensar nuestro programa. Ya no podíamos volver a la Segunda Reforma, pero nos encontramos con que cesa la persecución contra las ideas de la Segunda Reforma vinculadas a la extensión. Hay más libertad de acción, es un escenario desafiante en el que conviven varias tendencias de la extensión que se ponen en juego en un mismo proyecto rectoral. Y en ese contexto, la extensión crítica mantiene muchos compañeros en grupos consolidados, y sobre todo gracias a una fuerte presencia del movimiento estudiantil organizado.

Paula: ¿Podrías contarnos más sobre los Programas APEX y Metropolitano que mencionabas?

Humberto: El APEX es un programa histórico, surge en el 93, ahora cumplimos treinta años. Fue creado por un gran compañero, médico y maravilloso intelectual que fue Pablo Carlevaro, él planteaba que la formación del área de la salud tenía que tener un espacio comunitario fundamental para la formación de médicos, odontólogos, psicólogos, enfermeros, enfermeras... Y entonces lo que hace es generar un programa en un barrio de Montevideo, donde existe una base fuerte en la que los estudiantes de las distintas carreras del área de salud hacen sus prácticas profesionales. Eso se va ampliando, mejorando, y hoy tiene una realidad muy interesante, con un equipo interdisciplinario de más de treinta docentes, que no sólo trabaja salud sino que también ha incorporado nuevas temáticas y perspectivas, como el área social, artística, habitat, tecnología.

El APEX se convierte en un enclave universitario permanente en el territorio, con proyección comunitaria, con articulación con las organizaciones sociales e institucio-

nes barriales, escuelas, sindicatos, asambleas de vecinos y vecinas. Y también es una apuesta pedagógica fuerte, por generar un ámbito de aprendizaje para nuestros estudiantes que no esté sólo anclado en las aulas, en la formación académica tradicional que conocíamos. Siendo docente del APEX revisé críticamente mi recorrido en las clínicas veterinarias en los barrios, esas experiencias que te contaba al comienzo de esta charla que me definieron por el camino de la extensión. Por eso el APEX aporta dos cuestiones que considero fundamentales para fortalecer la institucionalización de la extensión en las universidades: una articulación permanente con las áreas académicas de la universidad, para pensar espacios de formación integral, que sean situados en lo territorial e interdisciplinarios. Y un equipo docente, también interdisciplinario, con una dedicación profesional específica para esta tarea. Es decir, que no se trata de generar una extensión separada del recorrido formativo que los estudiantes transitan en las carreras, sino que lo que hacemos, lo que Carlevaro proyectó, es una extensión curricularizada.

Y el segundo programa, el Programa Integral Metropolitano, lo creamos en 2008, de una manera muy parecida al APEX pero con algunas diferencias porque ya vivíamos otro tiempo, la situación territorial y la universidad eran ya otras. Tanto es así que el Metropolitano surge en el período de la Segunda Reforma, a partir de una propuesta de la FEUU. Resiste al retroceso conservador que vino luego, y hoy cumple quince años. El Metropolitano se ubica en el este de Montevideo, al otro lado del APEX que nació en el oeste, y ahora también tiene enclaves en Canelones.

Y en estos dos Programas estamos pensando y haciendo integralidad, hay muchos grupos de docentes y de estudiantes que van a trabajar en sus acciones, hay equipos interdisciplinarios permanentes que trabajan en comunidad, en territorios en los que no sólo se asiste sino que también se construyen demandas. Compañeros y compañeras que son parte de espacios de trabajo y construcción colectiva junto con las organizaciones, con vecinos y vecinas. Y todo ello se vuelca en una producción de investigación muy interesante, de sistematización del conocimiento y de discusión de las políticas públicas en los barrios. Eso es un mérito interesante para mantener. Creo que nuestra Universidad debería avanzar hacia la creación de un gran programa integral en toda la periferia de Montevideo, con una mayor participación de todas las Facultades de UdelaR... Son desafíos para profundizar, pero creo que existen las oportunidades para hacerlo.

Paula: ¿Y los movimientos sociales cómo se involucran con estos Programas?

Humberto: Claramente no podríamos imaginar a ninguno de estos Programas funcionando sin la presencia activa de los movimientos sociales. Por ejemplo, pienso en la historia del APEX Cerro. El Cerro es una zona particularmente de organización obrera, porque ahí estaban los sindicatos de la carne, es una zona bien proletaria, con historia proletaria de movilización, de defensa de los trabajadores. El Cerro es como

un bastión de la clase obrera. Y cuando el APEX se inserta en el Cerro en el 91, 92, lo primero que se hace es convocar a las organizaciones sociales, movimientos de trabajadores y vecinos y vecinas, con quienes identificamos cuáles son las necesidades comunitarias, en ese período inicial en relación a la salud, sobre todo, pero pronto se atraviesa con otras problemáticas. Lo mismo ocurre en el Programa Metropolitano, lo primero que hicimos cuando se creó fue mapear organizaciones. El Metropolitano en un momento tuvo cierta debilidad en cuanto a trabajar con organizaciones, pero ello se ha recuperado bastante, se ha sabido problematizar el vínculo al momento de programar plataformas de trabajo, de sistematizar y evaluar el proceso del Programa. Y en la actualidad, tanto el APEX como el PIM tienen una gran articulación con las organizaciones, de forma permanente, en varias zonas territoriales y en varias ramas de la actividad, en la producción, el habitat, el cooperativismo, la vivienda, la soberanía alimentaria, entre otras.

Paula: ¿Y cómo consideras que esta vinculación con los movimientos sociales puede enriquecer los recorridos pedagógicos en las universidades?

Humberto: Hoy ya me resulta muy difícil imaginar una enseñanza universitaria sin la presencia de la extensión crítica y el diálogo de saberes. Para nosotros, para la historia de UdelaR, creemos que es imprescindible. Podemos enseñar como siempre se ha hecho, sin extensión, e incluso aún vemos que los estudiantes que participan de experiencias extensionistas no son más del diez por ciento de la matrícula, claro que sin contar los que vivencian recorridos curriculares obligatorios. Afortunadamente, este escenario de a poco está cambiando, lo vemos en sus universidades [Argentina] con la incorporación de las prácticas sociocomunitarias o socioeducativas, porque se están ofreciendo y dando a conocer oportunidades y modos otros de aprendizaje.

Y realmente la formación que proponemos, una formación integral de los estudiantes, humanizadora, ético-política no se puede hacer *solamente* en el aula universitaria, esa es mi visión. Más allá de la tarea que realicen docentes maravillosos y maravillosas, creo que sin ese diálogo de saberes que se propone con los movimientos sociales en los territorios, resulta muy difícil construir una formación integral crítica de los y las estudiantes, es una condición *sine qua non*.

Por ejemplo, recién conversaba con un grupo de estudiantes sobre el trabajo que vienen haciendo en este barrio [Coronel Dorrego, Mar del Plata], y aparecía la preocupación por llegar a instituciones que aún no se sumaban a sus actividades. Una preocupación interesante, porque es también la que tendrán como profesionales cuando quieran traer dispositivos, o quieran realizar asistencia técnica, entonces no tiene porqué ser sólo una pregunta de los extensionistas. Por ello esa preocupación metodológica, en línea con la educación popular, que cuestiona las maneras de comunicarse y trabajar de forma situada es claramente una preocupación válida para su formación. Darle respuesta siempre dependerá de estrategias que necesitan de una construcción colectiva. La extensión puede ayudar a generar otros modos de

involucramiento entre los territorios y las universidades, pero pienso que nunca, nunca podemos perder de vista el horizonte crítico. Porque en nuestra concepción elegimos trabajar con las organizaciones de corte emancipatorio, es cierto, pero también vamos a trabajar con la población en general. Y a veces perdemos de vista las posiciones, tensiones y conflictos propios del territorio, que deberíamos leer críticamente para comprender con qué complejidad trabajamos y dentro de qué correlaciones de fuerza nos estamos insertando. Entonces nos tenemos que preguntar qué posición va a tomar la universidad con o frente a determinados actores.

Por ello es imprescindible la politicidad de las organizaciones que están pensando mundos otros, eso me parece clave y no está siempre tan presente como quisiéramos. A veces vemos que existen trabajos con organizaciones que no tienen esa dimensión. Sí tienen presencia comunitaria, pero no disputan poder en el territorio, o lo disputan tenuemente, e incluso tienen alianzas muy fuertes con municipios, lógicas clientelares, relaciones históricas que restan la posibilidad de darse estrategias con fines emancipatorios. Esto debe ser discutido y revisado siempre, porque sino caemos en el *basismo* que nos alertaba Freire, y terminamos por olvidar nuestro rol como universitarios, que nos responsabiliza a tener una mirada crítica sobre la realidad. Y más aún, porque tenemos un doble compromiso en este caso, porque estamos formando estudiantes. Por eso a veces hay que ser cuidadosos de con quién trabajamos, con quiénes los involucramos. Hay que facilitar el trabajo con todos, incluso con poblaciones que no tienen un grado de organización política importante, porque ahí también hay que organizar. Pero hay que reservarse un tiempo para que los estudiantes pasen por organizaciones sociales con polenta, con este deseo de política transformadora, eso me parece clave. Con ellas van a aprender mucho más, y sobre todo a sensibilizarse de una manera que no siempre alcanzamos a hacerlo en las aulas.

Paula: Es una autocrítica interesante la que nos propones. Y en esa línea, no podemos olvidar la irrupción de los feminismos en la extensión.

Humberto: Es una maravilla lo que nos viene ocurriendo con el feminismo, o los *feminismos* mejor dicho, porque hay vertientes distintas... Los feminismos trajeron un aire muy fresco a la extensión, porque de alguna forma politizan todos los espacios, politizan los microespacios y marcan una micropolítica. Y ahí estamos desaprendiendo los varoncitos, y también las compañeras, estamos desaprendiendo vínculos que son muy jodidos, históricos y silenciosos. Nos ayudaron a darnos cuenta que durante mucho tiempo perdimos de vista algunas situaciones de injusticia, de desigualdad, que estaban presentes en los territorios. Y aunque ocurrían frente a nosotros mientras hacíamos extensión, quizás sólo las podíamos leer como cuestiones de clase o culturales.

Y por otra parte, los feminismos también traccionan hacia dentro de la extensión

una revisión muy fuerte de nuestras prácticas universitarias y de nuestros marcos conceptuales. Las compañeras están atravesando nuestra producción teórica con epistemología feminista, nos están ayudando a repensar los programas extensionistas con perspectiva de género... Y también aparecen críticas muy interesantes sobre el lugar que ocupan en las organizaciones sociales, sobre cómo sostienen proyectos colectivos y de extensión. Por todo ello, creo que hay que celebrar la emergencia de los feminismos en la extensión crítica, como una virtud nueva del movimiento extensionista.

Paula: Como siempre, agradecemos mucho tu generosidad, Humberto.

Notas

¹ Doctor en Medicina y Tecnología Veterinaria por la Universidad de la República (UdelaR / Uruguay), Doctor en Medio Ambiente y Desarrollo por la Universidad Federal de Paraná (Brasil) y Magíster en Extensión Rural por la Universidad Federal de Santa María (Brasil). Docente de Extensión de la Facultad de Veterinaria (UdelaR), Prorector de Extensión de UdelaR entre 2007 y 2014, Presidente de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU) entre 2007 y 2009. Co-coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO "Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y el Caribe" desde 2019. Como investigador y docente ha publicado numerosos artículos en revistas y libros vinculados al desarrollo sustentable y la extensión universitaria rural. Cuenta con un amplio recorrido como formador y colaborador de equipos de gestión en diversas universidades latinoamericanas, incluida la UNMDP, que lo distinguió con un Doctorado Honoris Causa en 2022. Su valiosa producción teórica y su compromiso con el desarrollo de prácticas socioeducativas en América Latina, han contribuido a transformar los modos de vinculación y diálogo de saberes entre los ámbitos académicos y los colectivos sociales, y las revisiones pedagógicas acerca de los procesos formativos en la Educación Superior.

² Nos dimos un momento para tener esta conversación mientras compartíamos una choripaneada en la Sociedad de Fomento del Barrio Coronel Dorrego, en el que funciona un Centro de Extensión Universitaria, celebrando el cierre de las VII Jornadas de Extensión Mariano Salgado organizadas por la UNMDP con amigos, colegas y vecinos.

³ Profesora en Historia (FH-UNMDP). Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil de la FH y docente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en las asignaturas "Pedagogía Social". Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO "Extensión crítica: teorías y prácticas en América Latina y el Caribe", del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) y de los Grupos de Extensión "Pedagogía" y "Reescrituras en el campo de la Educación". Doctoranda en Educación en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, maestranda en Políticas Sociales en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social-UNMDP y estudiante de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (UNMDP). Contacto: paula.gambino18@gmail.com

⁴ Agradecemos a la Prof. Melina Monti, graduada del Profesorado de Inglés de la FH-UNMDP, por la generosa traducción de esta presentación.

Revista de **E**ducación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Reconfiguraciones y aprendizajes institucionales orientados al acceso, la permanencia y el egreso en la Educación Superior en Argentina. Un estudio de caso en la UNLP

Reconfigurations and institutional learning oriented to access, permanence and graduation in Higher Education in Argentina. A case study at the UNLP

Laura Rovelli²

Santiago Garriga Olmo³

Resumen

El artículo analiza las reconfiguraciones y aprendizajes institucionales orientados a garantizar el acceso, la permanencia y el egreso en la educación Superior en Argentina a partir del estudio de un programa institucional desarrollado en la Universidad Nacional de La Plata. Para ello, en un primer momento, se explora la trayectoria reciente de las políticas y estrategias institucionales de acceso, permanencia y el egreso en la Educación Superior en Argentina y en el marco de los legados de la pandemia de Covid-19. En segundo lugar, se indaga la emergencia de nuevos indicadores en el sistema nacional de información estadística de la educación superior en torno a la temática planteada. Luego, se describe y analiza el estudio de caso seleccionado, Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE), en tanto estrategia político-académica concreta desarrollada por la Universidad Nacional de La Plata. Finalmente, se sintetizan los hallazgos de la investigación y se elaboran algunas reflexiones en torno a la temática. El abordaje de la investigación es de corte cualitativo: se nutre de un relevamiento bibliográfico, documental y de estadísticas secundarias sobre el objeto de estudio y se beneficia, como telón de fondo, de la realización de un total de 14 entrevistas a autoridades involucradas en el programa institucional analizado en la Universidad Nacional de La Plata y a estudiantes avanzados/as en esa casa de estudios. La hipótesis de trabajo sostiene que en las últimas décadas, se han institucionalizado y consolidado diversas iniciativas, estrategias y dispositivos, con alcances disímiles, orientados a garantizar el acceso, la permanencia y el egreso en la educación superior en Argentina, cuestión que ha reconfigurado en el presente y hacia el futuro las modalidades y temporalidades de la enseñanza, el oficio de las y los estudiantes, como así también, la gestión académica y los sistemas de información institucional al interior de las universidades.

Palabras clave: acceso; permanencia; egreso; educación superior; Argentina

Abstract

This article analyses the reconfigurations and institutional learning aimed at guaranteeing access, permanence and graduation from higher education in Argentina through the study of an institutional programme developed at the National University of La Plata. Firstly, it explores the recent trajectory of institutional policies and strategies for access, permanence and graduation in Higher Education in Argentina in the context of the legacies of the Covid-19 pandemic. Secondly, it investigates the emergence of new indicators in the national system of statistical information on higher education in relation to this issue. Then, the selected case study, Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE), is described and analysed as a concrete political-academic strategy developed by the Universidad Nacional de La Plata. Finally, the research findings are synthesised and some reflections on the subject are made. The research approach is qualitative: it is based on a bibliographical and documentary survey and secondary statistics on the object of study and benefits, as a backdrop, from a total of 14 interviews with authorities involved in the institutional programme analysed at the National University of La Plata and with advanced students at that university. The working hypothesis is that in the last decades various initiatives, strategies and devices have been institutionalised and consolidated, with different scopes, aimed at guaranteeing access, permanence and graduation from higher education in Argentina, which has reconfigured the present and future modalities and temporalities of teaching, the students' profession, as well as academic management and institutional information systems within universities.

Keywords: Access; Permanence; Graduation; Higher Education; Argentina

Fecha de recepción: 27/12/2022
Fecha de evaluación: 26/05/2023
Fecha de evaluación: 17/07/2023
Fecha de aceptación: 05/09/2023

Introducción

En América Latina, el paradigma educativo en torno a la noción estelar de derecho a la educación superior promueve en los últimos veinte años la creación de políticas, programas e instrumentos para garantizarlo, como así también la producción de nuevos datos válidos para atenderlos, poder realizar un seguimiento de su efectiva implementación y contribuir con el diseño de políticas públicas e institucionales adecuadas.

En la década de 2000, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior-CRES- 2008 en Cartagena, Colombia marca un hito al reconocer a la educación superior como bien público y social y derecho humano universal, refrendado posteriormente por la CRES de 2018 en Córdoba, Argentina. Por su parte, la noción emergente de derecho humano a la universidad supone una garantía negativa, el ingreso al nivel superior de todas las personas sin exclusiones ni discriminaciones, como así también una dimensión de carácter positivo, que comprende el derecho del estudiantado a acceder, aprender, permanecer y graduarse en un plazo razonable, a la que se suma la expectativa de contribuir a la reducción de las inequidades sociales existentes (Rinesi, 2016). Estas ideas-fuerza se complementan con la reivindicación de una amplia gama de derechos humanos de nueva generación, integrados en la idea de inclusión educativa (Chiroleu, 2013). Entre ellos, se reconoce en toda su extensión la diversidad individual y cultural, al tiempo que se busca favorecer la incorporación de poblaciones tradicionalmente relegadas (por sesgos culturales, sociales, étnicos, sexo-genéricos, entre otros), lo que debe ser considerado y respetado en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Betancur, 2011), a fin de garantizar su tránsito en instituciones de calidad.

Por otra parte, las desigualdades socio-económicas, culturales y político-tecnológicas de quienes transitan el nivel plantean distintos condicionantes para el acceso, la permanencia y el egreso a la educación superior. Tal es así que un estudio reciente afirma que, en la región, las juventudes de familias de mayores ingresos tienen siete veces más chances de acceder a la educación superior que las del quintil de menores ingresos, e incluso que esta brecha puede ampliarse hasta dieciocho veces en algunos países centroamericanos (Busso, et. al., 2017). La situación sanitaria provocada por la pandemia Covid- 19, y sus legados, complejizan aún más que en el pasado el acceso, la permanencia y la graduación de la ciudadanía de los sectores más postergados económicamente, dada la caída de los ingresos de sus hogares y la brecha digital que plantea condiciones muy disímiles de acceso a la conectividad, a los dispositivos digitales y en definitiva, a la enseñanza (UNESCO IESALC, 2020a).

Este artículo se estructura en cuatro secciones. En un primer momento, se busca actualizar los debates y antecedentes recientes sobre las políticas y estrategias institucionales desplegadas en Argentina en relación con el acceso, la permanencia y el egreso en la Educación Superior. En un segundo apartado, se analiza la emergencia de nuevos indicadores en el sistema nacional de información estadística de la educación superior en torno a la temática planteada. En la tercera sección, se describe un estudio de caso en torno a una estrategia político-académica concreta, al Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE) desarrollado por la Universidad Nacional de La Plata. En las consideraciones finales, se sintetizan los hallazgos de la investigación y se elaboran algunas reflexiones en torno a la temática. El abordaje de la investigación es de corte cualitativo: se nutre de un relevamiento bibliográfico, documental y de estadísticas secundarias sobre el objeto de estudio y se beneficia, como telón de fondo, de la realización de un total de 14 entrevistas a autoridades involucradas en el programa institucional analizado en la Universidad Nacional de La Plata y a estudiantes avanzados/as en esa casa de estudios.

La hipótesis central que orienta la indagación sostiene que en los últimos doce años se han institucionalizado y consolidado diversas iniciativas, estrategias y dispositivos, con alcances disímiles, orientados a garantizar el acceso, la permanencia y el egreso en la educación superior en Argentina, cuestión que ha reconfigurado en el presente y hacia el futuro las modalidades y temporalidades de la enseñanza, el oficio de las y los estudiantes, como así también la gestión académica y los sistemas de información institucional al interior de las universidades.

El escrito busca aportar una reflexión sobre la orientación y el monitoreo de las políticas públicas e institucionales sobre acceso, permanencia y egreso en la Educación Superior, con foco en los aprendizajes sobre un estudio de caso en Argentina. Finalmente, en el trabajo se recuperan algunos debates y avances del trabajo de campo de una tesis doctoral y un proyecto de investigación en curso⁴.

Traectoria reciente de las políticas y estrategias institucionales de acceso, permanencia y el egreso en la Educación Superior

Desde el plano gubernamental, hacia mediados del nuevo milenio, la cuestión de la inclusión educativa en el nivel superior ingresa en la agenda de políticas a través de una serie de programas gubernamentales específicos que persiguen mejorar la calidad de la educación, la articulación de las universidades con la escuela secundaria (cuya obligatoriedad a partir de 2006 moviliza la demanda por estudios superiores), su inserción en el territorio y el vínculo con la comunidad, entre otros aspectos

(Suasnábar y Rovelli, 2016). A lo anterior se suma la creación de dos programas de becas universitarias, el *Programa Nacional de Becas Bicentenario* (PNBB) y el *Programa Nacional de Becas de Grado TICs* (PNBTICs), ambos novedosos por ofrecer una ayuda económica para el estudiantado de bajos recursos a nivel nacional y en particular, el segundo, por orientarse hacia carreras consideradas prioritarias en el país. Entre 2007 y 2014, la creación de un total de quince nuevas universidades, gran parte de ellas localizadas en zonas socioeconómicas desfavorecidas del conurbano bonaerense y de provincias rezagadas de la oferta educativa del subsistema de educación superior, junto con los programas de becas favorece “una transformación en la representación social al interior de las aulas y territorial” (Marquina y Chiroleu, 2015, p.13).

En 2014, el lanzamiento *Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos* (PROG.R.ES.AR) representa un paso adelante en materia de equidad e inclusión educativa al ofrecer una beca de formación universitaria para las juventudes de 18 a 24 años, al tiempo que flexibiliza los criterios meritocráticos para acceder al programa, reconoce a los grupos sociales desventajados como estudiantes universitarios legítimos y realiza un acompañamiento más integral de las trayectorias. De todas formas, un estudio en torno al programa reconoce que en términos de ampliación de derechos “la democratización efectiva del nivel se dirime en el plano de la institucionalidad y del trabajo pedagógico tendiente a superar la tradición selectiva del nivel” (Gluz y Rodríguez Moyano, 2016, p.67).

En esa dirección, hacia la segunda década del siglo XXI, existe un amplio consenso en que el despliegue de estrategias institucionales es un factor clave para el desempeño académico del estudiantado y su persistencia en la educación superior, al considerarse a los procesos de enseñanza un condicionante primario para quienes se encuentran en formación (Ezcurra, 2011). Estos diagnósticos ingresan en la agenda de políticas del sector y se manifiestan en el diseño e implementación de un conjunto de acciones institucionales y dispositivos. Lenz (2017) logra identificar cuatro instrumentos específicos para garantizar el acceso y la permanencia: aquellos centrados en el ingreso; los económico-sociales; los soportes pedagógico-curriculares y los que se dirigen a poblaciones específicas. Éstos varían de acuerdo con el tamaño y la estructura organizacional de cada institución y a la cultura disciplinar de sus respectivas facultades y/o departamentos.

En relación con los primeros, siguiendo la fuerte tradición en el país de ingreso irrestricto y gratuito a la Universidad, la implementación de la Reforma Puiggrós (2015) a la Ley de Educación Superior (LES)⁵, dinamiza la expansión de los cursos

nivelatorios, de ambientación y/o tutorías de carácter no selectivo. Como señala Montenegro (2020), la implementación de estos dispositivos no ha estado exenta de resignificaciones en el plano local como resultado de las pujas entre distintos actores académico-institucionales. Una de las tendencias más reforzadas en estos cursos es la priorización de acciones y prácticas orientadas a explicitar las normas institucionales y disciplinares dominantes, a fin de facilitar la construcción del oficio del y la estudiante. Sobre este punto, una de las tensiones emergentes resulta de la búsqueda por disminuir las desigualdades de origen de los estudiantes que son primera generación de universitarios, o que provienen de familias con menores capitales culturales en la relación con el saber consagrado en este ámbito y las lógicas y expectativas del mundo-vida universitario de contribuir con la autonomía y emancipación de los sujetos. Al respecto, una de las claves para mitigar las desigualdades sociales en las instituciones educativas es repensar la organización de exigencias sucesivas para los y las estudiantes más desfavorecidos, pero sin renunciar a ellas, dotando de sentido los contenidos que se enseñan a fin de movilizar intelectualmente al estudiantado (Charlot, 2021).

En cuanto a los dispositivos económico-sociales, sobresalen las becas económicas ofertadas por cada universidad; no obstante, en los últimos años se han diversificado, orientándose hacia estrategias más amplias de bienestar estudiantil que abarcan desde el otorgamiento de bicicletas como así también el subsidio en el transporte interurbano para favorecer la movilidad del estudiantado, becas de albergue para estudiantes que provengan de localidades lejanas al entorno de la universidad, becas para el comedor universitario, espacios de consejería psico-social y/o en salud sexual integral, resultado de la proliferación de las políticas institucionales de géneros y las perspectivas feministas al interior de varias de las universidades.

Por su parte, entre los soportes pedagógico-curriculares se encuentran los servicios de orientación estudiantil, las asesorías pedagógicas o los talleres de técnicas de estudio y en menor medida, las reformulaciones de los planes de estudio en favor del reconocimiento de trayectos intermedios de formación y/o de articulaciones con formaciones terciarias previas (Lenz, 2017). En cuarto lugar, los instrumentos de política orientados hacia poblaciones específicas privilegian las becas económicas para estudiantes con hijos, descendientes de pueblos originarios, éstos últimos situados en entornos regionales específicos, y/o con discapacidades, junto con la ampliación de su accesibilidad a los recursos educativos. Como puede observarse, el sentido de esta etapa de las políticas de acceso y permanencia ya no responde a la pretensión de compensación de las inequidades como en el pasado, sino que se orienta a una universidad inclusiva, donde existe una combinación de dispositivos

institucionales, territoriales y poblacionales que intentan mejorar las oportunidades de logro educativo, a través de la multiplicación de programas y acciones afirmativas.

En el marco de la pandemia y la pospandemia, adquiere centralidad la garantía de derechos educativos ampliados como el acceso a internet como un derecho humano y servicio universal, junto con otras expresiones como la defensa de la educación y del conocimiento abordados desde la perspectiva de los bienes públicos y comunes, (Babini y Rovelli, 2020). Así, algunas universidades desarrollan becas para el acceso a PC de escritorio, notebooks o tablets en comodato para estudiantes que carezcan de recursos socioeconómicos y que no cuentan con estos equipos y de manera más coyuntural, en el contexto de la emergencia sanitaria, han acordado con empresas de servicios de internet la bonificación de los datos para la navegación en la red y así facilitar el acceso gratuito a sitios educativos para estudiantes.

En los dos últimos años y como resultado de las medidas de aislamiento preventivo y/u obligatorio, cobran protagonismo las acciones centradas en fortalecer el vínculo directo entre docentes y estudiantes. Particularmente en los cursos de nivelación iniciales, se observan estrategias de identificación de los y las estudiantes y de los grupos más expuestos a la discontinuidad universitaria, por ejemplo a través del seguimiento personalizado a través de celular y el contacto con sus familias o mediante su inclusión en grupos de Whatsapp para el monitoreo de sus trayectorias cotidianas. De manera integral, los legados de la pandemia traen aparejadas nuevas regulaciones a las interacciones en los campus e invitan a repensar el espacio universitario, las oportunidades de la enseñanza y el aprendizaje en formatos híbridos para estudiantes condicionados por su localización remota, horarios, problemas de salud y/o accesibilidad (De la Fare y Rovelli, 2021).

Según algunas investigaciones recientes, “la docencia en tiempos de virtualización diversificó ciertos saberes *prácticos* horizontalizando y desdibujando las figuras de quienes *poseían* la experticia, no sólo entre docentes, sino también entre docentes y estudiantes” (Pierella y Borgobello, 2021, p. 5), en un contexto marcado por la diversidad de experiencias y conocimientos, tanto de estudiantes como de docentes, sobre el uso de plataformas virtuales. En 2021, la experiencia acumulada del año anterior permite la planificación de las materias y los contenidos de manera más premeditada y con una perspectiva de largo plazo del desarrollo de las cursadas. Entre los y las ingresantes las dificultades no solamente se manifiestan en la posibilidad de acceso a diversos recursos educativos (clases, textos, guías de estudio, etc.) a través de las plataformas digitales sino también en el escaso acompañamiento en un momento crítico de las trayectorias universitarias. De todos modos, el contexto incide de igual

manera desigual en el estudiantado: en principio, del trabajo de campo realizado en el marco más amplio de la investigación, puede observarse que lo que es una desventaja para los recién llegados/as se convierte en una ventaja para algunos/as estudiantes que se encuentran en el tramo intermedio o final de las carreras y que pudieron avanzar en sus cursadas a partir de la modalidad remota.

En relación con las políticas y estrategias de egreso, si bien desde los años 90 del siglo pasado la problemática está presente en la agenda de políticas universitarias a través de los programas de mejora de la calidad de las carreras de interés público para fortalecer su evaluación y acreditación (luego ampliado a otras disciplinas), recién a partir de la segunda década de los años 2000 se crean programas gubernamentales específicos, en algunos casos con una implementación discontinua, para aumentar el egreso de estudiantes. Uno de ellos fue el Plan estratégico para la formación de ingenieros (PEFI), impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Más recientemente, el Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano, del Ministerio de Educación promueve tanto el acceso, la permanencia como la finalización de estudios de grado y pregrado en nueve áreas de política pública consideradas claves para el desarrollo económico del país y la igualdad social, a través de una beca de apoyo económico por doce meses con posibilidad de renovación para estudiantes iniciales o avanzados de universidades nacionales. En el plano de las instituciones, las estrategias de terminalidad del ciclo de grado tienen un tratamiento incipiente pero incremental, destacándose las tutorías y los talleres para la elaboración de trabajos finales y/o tesis de grado; la ampliación de formatos y propósitos de esas producciones, al incorporar no sólo intereses académicos sino también del ámbito de la formación profesional, y espacios de formación para rendir exámenes finales, entre otros.

Viejos problemas y nuevos indicadores de ingreso, permanencia y egreso de la matrícula universitaria

Las anteriores tendencias en materia de las políticas universitarias alcanzan incidencia en la información estadística relevada y en los indicadores construidos para evaluar y monitorear el ingreso, la permanencia y el egreso del estudiantado en la educación superior en el país. A nivel regional, existen varias experiencias a seguir para la construcción de indicadores actualizados y comparables de educación superior con foco en el estudiantado y plasmados en distintos manuales, metodologías y diagnósticos (OEI, Manual de Lima, 2016; Red Índices, 2021; UNESCO OREALC, 2021; Beneitone, et. al., 2007). Sin embargo, algunas dificultades asociadas a su

implementación refieren a la posibilidad de acceso a los datos, a la polisemia de la noción de estudiante y a la heterogeneidad y fluctuación en la regularidad académica.

En Argentina, datos estadísticos universitarios recientes revelan que la tasa bruta de matriculación en educación superior en 2020 alcanza al 63,2% de la población, superando el promedio de 54.1% en América Latina y el Caribe en ese mismo año (UNESCO, UNICEF, CEPAL, 2022) y la tasa bruta de matriculación en universidades, llega al 44,4 %, por lo que la participación general es alta. Recientemente, el Anuario de Estadísticas 2020-2021 de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación ha incorporado nuevos indicadores que reflejan la problematización de las políticas en torno al acceso, la permanencia y el egreso y, a la vez, muestran algunas de las inequidades que se manifiestan al interior del nivel.

Una novedad es la tasa bruta de ingreso al sistema de educación universitaria, entendida como el total de las/los nuevas/os inscriptas/os a carreras de pregrado y grado de nivel universitario, expresada como porcentaje de la población del grupo entre los 18 y los 24 años, la que alcanza en 2020 al 12,3%. Este dato complementa la información sobre la tasa neta universitaria, es decir, la proporción de estudiantes de pregrado y grado universitario de entre 18 y 24 años sobre la población total del país, la cual es en 2020 del 22,2. La anterior información permite desagregar el acceso anual al sistema, haciendo foco en el grupo de edad de 18 a 24 años, de aquellos primeros datos referidos al nivel de participación general en el sistema de educación superior y universitaria.

Como se desprende de la tabla 1, el sistema universitario argentino cuenta en el año 2020 (año estadísticamente atípico como consecuencia de la pandemia de Covid-19) con una población de 2.318.255 estudiantes de grado y pregrado, 641.929 nuevas/os inscriptas/os en ese nivel y 122.679 egresadas/dos. La comparación de esta información con los datos de 2010 arroja una tendencia incremental, aunque moderada particularmente en el plano de la población estudiantil que se incorpora a la educación superior y de quienes egresan. Y muestra un crecimiento limitado en relación con el ingreso y la participación en el sistema de población de 18 a 24 años. Al igual que en otros sistemas de la región, no es posible encontrar una relación directa entre el acceso y la graduación en la educación superior (UNESCO, UNICEF, CEPAL, 2022).

Otro indicador relevante agregado en el sistema nacional de información estadística es el de retención en el primer año de la cursada universitaria, el que facilita la posibilidad de medición de la inclusión de la población estudiantil en el sistema. Los nuevos/vas inscriptos/tas se distribuyen en un 80,8% en universidades estatales y

un 19,2% en universidades privadas. Del total de nuevas/os inscriptas/os a carreras de pregrado y grado, el 32,5% tiene desde 17 hasta 19 años inclusive. De las/os nuevas/os inscriptas/os a carreras de pregrado y grado en 2019, sólo el 61,9% continúan sus estudios en 2020 (SPU, 2021).

Tabla 1.

Evolución de la cantidad de estudiantes, nuevas/os inscriptas/os y egresadas/os de pregrado y grado. Años 2010 -2020 en el sistema universitario

Estudiantes			Nuevos/as inscriptos/as			Egresados/as		
2010	2020	Crecimiento	2010	2020	Crecimiento	2010	2020	Crecimiento
1.718.507	2.318.255	34,8%	415.070	641.929	54,6%	99.431	122.679	23,3%

Fuente: elaboración propia en base a Anuarios Estadísticos SPU 2010- 2021.

En paralelo, se da a conocer por primera vez la tasa de cambio entre ofertas académicas (TCOA), la que permite estimar la trayectoria de aquellas/os estudiantes que quedan por fuera de lo que se considera la retención en el primer año y también la movilidad entre ofertas académicas. El indicador revela que un porcentaje significativo del estudiantado discontinúa sus estudios en la misma carrera al año posterior a su ingreso, dado que se encuentran inscriptas/os en otra oferta académica uno o dos años después de dicha inscripción. En el 2020, esta proporción alcanza al 22,2% de las/os nuevas/os inscriptas/os (SPU, 2021). A su vez, 10,2% de las/os nuevas/os inscriptas/os de grado que realizaron un cambio en sus estudios lo hace en una rama del conocimiento diferente a la elegida inicialmente.

Por otra parte, en relación con la graduación sólo 122.679 estudiantes de grado y pregrado, el 5,2 % de la matrícula en el nivel, concluyeron sus estudios en 2020. A esta información estadística, se suma ahora la posibilidad de conocer la temporalidad de sus trayectorias de formación. El 25,1% de las/os egresadas/os de grado lo hace en el tiempo teórico esperado para una determinada carrera. En las universidades estatales, dichos tiempos son alcanzados por un 19,8% del estudiantado mientras que en las privadas por el 47,3%.

Finalmente, el sistema nacional de información estadística despliega una mayor desagregación en el nivel de pregrado y grado de las modalidades presenciales o a distancia de estudio, éstas últimas amplificadas a partir del aislamiento social preventivo y obligatorio durante la pandemia, y con disímil continuidad durante la pospandemia, cuestión que resulta clave relevar y dar seguimiento a través de indicadores institucionales y nuevos estudios. En el año 2020, el 6,3% del total de las

ofertas académicas de pregrado y grado corresponden a la modalidad a distancia, siendo su participación en el sector estatal de 4,8% y en el sector privado de 8,8%. Por otra parte, si bien el total de las ofertas académicas de pregrado y grado a distancia muestran una distribución casi homogénea por sector de gestión, la participación del estudiantado es mayor en el sector privado, al alcanzar un 63,3% de la matrícula, que en el estatal, donde es del 37,2%, e inversa a su distribución en la modalidad presencial. Respecto a las/os nuevas/os inscriptos/as en ofertas de pregrado y grado a distancia, el 36,7% pertenece al sector estatal y el 63,3% al sector privado. Mientras que, el 15,9% de las/os egresada/os de ofertas de pregrado y grado corresponde al sector de gestión estatal y el 84,1% al sector privado (SPU, 2021).

Con todo, el sistema nacional de información estadística de la educación superior avanza, de manera aún incipiente pero incremental, en la construcción de indicadores de acceso, permanencia y egreso más degradados que permitan contribuir a evaluar y monitorear la pertinencia de las distintas estrategias gubernamentales e institucionales orientadas hacia una mayor democratización de la educación superior. Hasta el momento, los mayores esfuerzos en materia de nuevos indicadores se concentran en el ingreso, la retención y la movilidad entre ofertas en los primeros años, mientras que se observan datos más acotados en materia de egreso y permanencia que sería oportuno ampliar. A modo de ejemplo, sería deseable a nivel del sistema contar con indicadores de progreso a lo largo de la carrera (García de Fanelli, 2004) por porcentaje de materias aprobadas, disciplinas, instituciones, regiones, identidades sexo-genéricas e ingresos y datos sobre el egreso en relación con cohortes de 5 y hasta 8 años anteriores, personas egresadas por cohorte de ingreso y datos sobre titulaciones intermedias, múltiples en el grado, entre otras dimensiones.

El Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE) de la Universidad Nacional de La Plata

De los apartados anteriores se desprende que, a medida en que los distintos países de la región logran ampliar el acceso a la educación superior en favor de su universalización, como es el caso de Argentina, se diversifican las desigualdades estructurales o bien emergen otras nuevas que inciden en la desvinculan de estudiantes o bien en los distintos obstáculos que enfrentan en sus trayectorias, como así también en la culminación de sus estudios (UNESCO, UNICEF, CEPAL, 2022). En esa dirección, algunos estudios y lineamientos regionales y nacionales han lla-

mado a las universidades a desplegar estrategias institucionales para revertir el desgranamiento del estudiantado y a la vez, fortalecer el relevamiento de datos y el seguimiento de trayectorias que permitan realizar un diagnóstico más preciso sobre la retención y que faciliten el diseño de instrumentos que la fortalezcan junto con el egreso (UNESCO IESALC, 2020b).

En Argentina, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) impulsa a mediados de 2018 el Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE). El Programa apunta a conocer y actuar sobre las variables institucionales que inciden en las trayectorias de ingreso, permanencia y egreso de los/as estudiantes para que más estudiantes permanezcan en sus carreras y egresen. La preocupación institucional por las trayectorias no es una novedad y “está instalada en la agenda de todas las facultades” pero, a diferencia de programas anteriores, el PRAE tiene carácter estratégico para la gestión. De acuerdo con el testimonio de autoridades de la UNLP, existieron otros programas y políticas, pero sin la centralidad política y financiera que tiene actualmente el PRAE. El Programa se enmarca en las particularidades institucionales de la UNLP, la cual cuenta con 17 facultades que gozan de un amplio margen de autonomía, en particular desde el punto de vista académico. En este sentido, la Secretaría Académica de la UNLP impulsa políticas, las facultades presentan sus propias propuestas –atendiendo a sus características y problemas– que, luego de ser aprobadas, se financian con fondos de la propia Universidad.

Como ha sido señalado en los datos estadísticos presentados en el apartado anterior, una de las primeras dificultades que se presentan en las trayectorias de los y las estudiantes está vinculada a la retención en el primer año. Un estudio reciente en la Universidad Nacional del Litoral evidencia el desgranamiento que se produce en la matrícula desde la inscripción hasta el ingreso efectivo y los eventos académicos del primer año (Pacífico, et. al., 2019).

En el caso de la UNLP existe un número significativo de personas que realizan la preinscripción a una carrera y posteriormente no completan el trámite administrativo o, luego de hacerlo, no se presentan para cursar los cursos de ingreso. Por lo tanto, hay una pérdida significativa de aspirantes (quienes realizan el trámite de preinscripción) a ingresantes (quienes completan el trámite). Sobre el primer universo de personas, las posibilidades institucionales de desarrollar acciones específicas o estrategias de seguimiento y vinculación son aún acotadas. Por eso, el PRAE se enfoca en la retención de estudiantes inscriptos, es decir, desde que se conforma su legajo en adelante. Al focalizar sus esfuerzos en esta población, el PRAE ha logrado incrementar considerablemente la retención del primero al segundo año.

Dentro del PRAE, cada instancia de las trayectorias adquiere características particulares. Para el primer tramo, es decir en el ingreso, se desarrollan principalmente cursos de nivelación en cada una de las unidades académicas. En la actualidad, todas las facultades de la UNLP cuentan con cursos de ingreso que, si bien adquieren sus propias singularidades según las carreras, tienen por objetivo introducir a los y las estudiantes en la vida universitaria y en los primeros saberes disciplinares. Se trata de una instancia valorada por los propios/as estudiantes como primer acercamiento al mundo universitario y las respectivas disciplinas, como así también un espacio de socialización que permite fortalecer el capital social para el futuro.

En el tramo intermedio de las trayectorias, el PRAE se orienta principalmente a brindar nuevas y más oportunidades de cursada en el mismo ciclo académico por lo que representa oportunidades adicionales para la aprobación y promoción de materias. Con ese propósito, se promueven y financian cursadas intensivas (también llamadas especiales o de verano) lo que implica que los/as estudiantes cuenten con más opciones de cursada y promoción para avanzar en la carrera.

Estas instancias obligan a las cátedras y los/as docentes a adoptar nuevas estrategias y organización de las cursadas, una suerte de redescubrimiento de nuevas modalidades de trabajo y actividades pedagógicas. Lo anterior reconfigura la experiencia de los/as estudiantes quienes transitan estas instancias con mayor acompañamiento, establecen otro vínculo con el saber y despliegan nuevas estrategias a través de modalidades menos individualizadas y más compartidas, las cuales resultan menos frecuentes en las cursadas regulares y en particular, en las que adoptan un formato más masivo. A modo de ejemplo, en los cursos de ingreso los y las estudiantes resaltan la formación de grupos de estudio y el acompañamiento docente; en las experiencias de tramo intermedio, destacan el carácter más pequeño de las comisiones y la mayor accesibilidad con el cuerpo docente; y en el tramo final, sobresale el acompañamiento para hacer la tesina, la ampliación de herramientas para conseguir director/a, y la disponibilidad de tutores/ras que guían el proceso, entre otros factores. Estas experiencias resultan atendibles e interesantes por diversos motivos. En primer lugar, favorecen la identificación más temprana de las dificultades que encuentran por parte de los y las estudiantes en sus aprendizajes y brindan distintas estrategias para superarlas, a la vez que se promueven la valorización de distintos aspectos del vínculo con el saber universitario. En segundo lugar, permiten replantear estrategias de enseñanza y modalidades de trabajo al interior de las propias cátedras, cuestión que habilita nuevas experiencias de cursada y de aprendizaje.

Por último, para el tramo final, desde el PRAE se impulsan y financian instancias de talleres para la elaboración de tesinas, tutorías personalizadas para el mismo fin y programas de promoción para los casos de estudiantes que cuentan con más del 80% de la carrera aprobada. Ciertamente, si bien el objetivo principal del Programa en este tramo es aumentar la graduación estudiantil, el registro de la implementación de dispositivos que promueven la terminalidad, como las tutorías de egreso y el taller de tesinas, evidencia la proliferación de experiencias que inciden en el mejoramiento y fortalecimiento integral del proceso de formación (Boix, D’Amico, Frassa y Lemus, 2021).

Tabla 2.

La implementación del PRAE en los distintos tramos de las trayectorias

Primer tramo	Tramo intermedio	Tramo final
Programa de apoyo a la terminalidad de estudios secundarios: cursos gratuitos de apoyo para rendir materias adeudadas.	Oportunidades para promoción de cursadas: <ul style="list-style-type: none"> •Cursadas intensivas completas de promoción. •Cursos comprimidos de aprobación final de materias. •Redictado completo de materias contra-cuatrimestre. 	Talleres para la elaboración de tesis o trabajos finales.
Programa de Apoyo y Contención para el ingreso a la UNLP (desde 2008): contacto y socialización con el mundo universitario.	Oportunidades adicionales para la aprobación de cursadas: <ul style="list-style-type: none"> •Cursadas intensivas completas de promoción. •Recuperación intensiva de cursadas. •Cursos intensivos de preparación para el examen final. 	Ayudantías/tutorías (personalizadas) de tesis o trabajos finales de la carrera.
		Programa de promoción del egreso destinado a estudiantes con más del 80% de la carrera.

Fuente: elaboración propia en base a documentos institucionales y entrevistas con autoridades.

Desde la perspectiva de la gestión del programa, una de las personas entrevistadas señala que la posibilidad de reunir a los/as representantes de las distintas

unidades académicas de manera remota durante la situación de aislamiento preventivo obligatorio ha facilitado la comunicación y el intercambio más frecuente y sostenido de experiencias entre las secretarías académicas y resultó “una consecuencia positiva no imaginada” (Entrevista autoridad, 2021). En estudios recientes sobre la implementación del Programa se destaca, por un lado, la magnitud y diversidad de estrategias desplegadas desde las unidades académicas de la UNLP en torno al ingreso, la permanencia y el egreso y, como parte de un proceso sostenido y a la vez exploratorio, los distintos resultados alcanzados en términos de logros de objetivos totales o parciales o bien de avances en materia de diagnósticos (Arturi, 2021).

Por otra parte, en el contexto de una universidad tradicional y con un tamaño grande, en relación con la población estudiantil, docente, investigadora y de gestión, algunos referentes cercanos al Programa identifican cierta fragmentación de las experiencias, estrategias y resultados, como consecuencia de la autonomía de cada unidad académica para diseñar e implementar sus iniciativas. A lo anterior, se suma la dispar tradición de las unidades académicas en el relevamiento y la construcción de los datos cuantificables y la accesibilidad y publicidad de sus resultados, en tanto aspectos que dificultan la implementación y el monitoreo del PRAE (Arturi, 2021). Otra dificultad deviene de que las distintas Unidades Académicas de la UNLP no cuentan con los mismos criterios para la construcción de algunos indicadores ya que, por ejemplo, existen distintos requisitos y tiempos prefijados para constituir el legajo definitivo de cada estudiante, según la facultad en la que la persona esté inscripta (Draghi, 2020). Por lo tanto, los datos y la información no resultan siempre comparables.

A su vez, el análisis de la información acerca de la relación entre estudiantes que ingresan y los y las que egresan es compleja de dilucidar. Por ejemplo, ¿desde qué instancia un estudiante se constituye como ingresante de una carrera universitaria?, ¿cómo medir el abandono de los estudios?, ¿cuál es la referencia temporal para analizar la trayectoria de una cohorte de estudiantes? Las definiciones empleadas influyen directamente en las estadísticas de egresados/as de las carreras en relación con los y las ingresantes. Y, simultáneamente, estos lineamientos constituyen posicionamientos teóricos, metodológicos y políticos sobre el tema.

Finalmente, es interesante destacar que la implementación del Programa visibiliza algunas debilidades en la construcción de la información sobre las trayectorias de los y las estudiantes. La necesidad de elaborar diagnósticos sobre el tema permite identificar vacíos de conocimiento. Uno de los obstáculos se vincula con el desgranamiento de la matrícula en el tramo intermedio. Si bien las investigaciones

sobre el tema han producido avances significativos, principalmente sobre el abandono en el primer tramo y tramo final de las carreras, aún es poco lo que se sabe acerca de las trayectorias de los y las estudiantes que ingresan a una carrera y se desvinculan en el tramo intermedio. Algunas observaciones preliminares permiten pensar que lo ocurre con la desvinculación en esta instancia obedece a singularidades disciplinares y particulares institucionales de cada carrera, es decir, un patrón mucho más heterogéneo de lo que ocurre en momentos previos, y que amerita nuevas investigaciones centradas en los aspectos mencionados. En este sentido, resulta necesario complementar la información estadística de los registros administrativos con otras perspectivas y abordajes cualitativos que tomen en cuenta los condicionantes culturales, político-institucionales y pedagógicos. En otras palabras, los indicadores descontextualizados y unidimensionales resultan insuficientes para dar cuenta de un fenómeno multicausal (Draghi, 2020).

Consideraciones finales

Desde el plano de las políticas públicas orientadas a garantizar el derecho a la educación superior, buena parte de los instrumentos desplegados en Argentina se han focalizado mayormente en el acceso y en menor medida, en el tratamiento de la permanencia y el egreso. Si bien muchos de los esfuerzos han sido valiosos en términos de inclusión educativa, su incidencia en la reversión de las desigualdades educativas ha sido disímil tanto a nivel regional, institucional, disciplinar, como así también en la distribución más equitativa del bien educativo de acuerdo a la situación socio-económica, las identidades sexo-genéricas y las trayectorias socio-educativas previas de la población estudiantil.

Por otra parte, llama la atención la escasa problematización y el exiguo abordaje que el derecho a la educación ha asumido desde la perspectiva del trabajo docente, a partir del reconocimiento y fortalecimiento de mejores condiciones laborales y formativas para afrontar dicha tarea. Las consecuencias de la pandemia han amplificado las desigualdades existentes, por lo que plantean mayores desafíos al trabajo docente y demandan la necesidad de priorizar su tratamiento con políticas adecuadas para el conjunto del sistema.

En relación con el sistema nacional de información estadística del nivel superior, junto con la ampliación de indicadores que favorezcan el seguimiento y monitoreo de las distintas dimensiones del acceso, la permanencia y el egreso, resulta necesaria la sostenibilidad en el tiempo de datos relevados y su interoperabilidad con otras bases de datos del sistema educativo y científico. La ampliación de indicado-

res socio-educativos, de ingresos y demográficos, orientados a poblaciones específicas, a la temporalidad y movilidad de las trayectorias educativas y a la inserción profesional y laboral de quienes se gradúan es clave a fin de fortalecer el diseño y la implementación de políticas educativas más equitativas, diversas, inclusivas y situadas en diversos contextos institucionales y regionales.

A nivel de las políticas institucionales, a partir del estudio de caso seleccionado, se observa un giro en la gestión académica e institucional y diversos aprendizajes institucionales, en parte acumulados durante la pandemia de Covid-19, que se reflejan tanto en la producción y gestión de conocimientos sobre el estudiantado y sus trayectorias, como así también en la invención e implementación de nuevas modalidades, temporalidades y experiencias de enseñanza y aprendizaje en torno al oficio de estudiante. El PRAE, analizado sucintamente en este trabajo, es un ejemplo interesante de política académica institucional que ha implicado un ejercicio de coordinación y planificación inédito para las universidades tradicionales, al tiempo que han promovido en pocos años un nuevo aprendizaje en la gestión académica y de parte del plantel docente involucrado en la enseñanza en los primeros años que resulta preciso reconocer, visibilizar, sistematizar y poder dar continuidad y seguimiento. En esa dirección, parece oportuno contemplar la posibilidad de que el Programa complemente a futuro los estudios de corte cuantitativo con investigaciones cualitativas sobre trayectorias de cohortes.

Finalmente, el conjunto de políticas, instrumentos y experiencias institucionales abordadas en este trabajo parecen haber reconfigurado el llamado “oficio de la y del estudiante” universitario/a. En efecto, la proliferación de nuevas estrategias de acompañamiento y seguimiento institucional, de nuevos dispositivos de enseñanza y de aprendizaje y de redes más institucionalizadas de socialización académica tienden a favorecer el acceso, la permanencia y el egreso del estudiantado. Sobre este punto, parece oportuno recuperar la voz del estudiantado en torno a estas propuestas y sus respectivas experiencias y a la vez, identificar y fortalecer aquellas iniciativas que, al tiempo que benefician su inclusión educativa, favorezcan la construcción de herramientas que posibiliten una mayor autonomía en su formación universitaria.

Referencias bibliográficas

Arturi, M. E. (2021). Mesa permanente de diálogo interfacultades sobre el Programa de rendimiento académico estudiantil (PRAE). *Revista ES*, 1(1 y 2). <https://doi.org/10.24215/27186539e003>

- Babini, D. y Rovelli, L. I. (2020). Tendencias recientes en las políticas científicas de ciencia abierta y acceso abierto en Iberoamérica. CLACSO: Fundación Carolina <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15699/1/Ciencia-Abierta.pdf>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas en Educación Superior en América Latina. Informe Final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Betancur, N. (2011) Los Planes Nacionales de Educación en América Latina: ¿instrumentos para una nueva generación de políticas educativas? Material preparado para el XIV Curso Regional sobre Planificación y Formulación de Políticas Educativas IIPE-UNESCO.
- Boix, O., D'Amico, V., Frassa, J., & Lemus, M. (2021). Las políticas de egreso desde experiencias situadas. Producción de diagnósticos, aprendizajes y desafíos. Cuestiones De Sociología, (25), e129. <https://doi.org/10.24215/23468904e129>
- Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J. y Ripani, L. (2017). Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades. Banco Mundial. <https://on.unesco.org/3FtPfiM>
- Charlot, B. (2021). Los fundamentos antropológicos de una teoría de la relación con el saber. Revista Internacional Educon, 2(1). <https://doi.org/10.47764/e21021001>
- Draghi, M. P. (2020). Propuesta para la elaboración de indicadores orientados al seguimiento y monitoreo del Programa de Rendimiento Académico y Egreso. Trabajo final Especialización en Gestión de la Educación superior. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115493>
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? Espacio Abierto, 22(2), 279-304. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12226914006.pdf>
- De La Fare, M. y Rovelli, L. I. (2021). Mutar sin retroceder. Formación e inserción doctoral en transición hacia la educación superior en pospandemia. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26 (91), 1245-1266 https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16512/pr.16512.pdf
- Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. 1a ed. Universidad Nacional de General Sarmiento; IEC - CONADU.
- García de Fanelli, A M. (2004). Indicadores y estrategias en relación con la graduación y el abandono universitario. En Marguís, C. (Comp). La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina. Universidad de Palermo.
- Gluz, N., y Rodríguez Moyano, I. (2016). Jóvenes y universidad. El PROG.R.ES.AR y la democratización del nivel superior. Revista Del IICE, (39), 67-82. <https://doi.org/10.34096/riice.n39.3998>
- Lenz, S. (2017). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización: estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia. En Del Valle, D., Montero, F. y Mauro, S. (Comps.). El derecho a la universidad en perspectiva regional (pp. 249-269). IEC-CONADU, CLACSO. https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1517957569_2017-el-derecho-a-la-universidad-en-perspectiva-regional.pdf
- Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. Propuesta educativa; 24; 43; 6-; 7-16. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041714003.pdf>
- Montenegro, J. (2020) La Reforma Puiggrós a la Ley de Educación Superior y sus efectos

en el acceso a la Universidad Nacional de La Plata: El caso de la Facultad de Ciencias Médicas (Tesis de posgrado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1824/te.1824.pdf>

Pacífico, A. M., Mántaras, B., Trevignani, V. Beltramino, B. y Sejas, N. (2019). Instituciones, sujetos y trayectorias. Universidad Nacional del Litoral. Secretaria de Planeamiento Institucional y Académico. <https://www.rivera.udelar.edu.uy/neiself/desigualdades/wp-content/uploads/2021/02/Instituciones-sujetos-y-trayec-Andrea-Maria-Pacifico.pdf>

Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 049. <https://doi.org/10.24215/24690090e049>

Red Índices Indicadores de Educación Superior (2021). https://www.cned.cl/sites/default/files/21_metodologiaindicesindicadores_20072020.pdf

Rinesi, E. (2016). Derecho a la universidad e integración regional latinoamericana. En Del Valle, D., Montero, F. y Mauro, S. (Comp.). *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. IEC – CONADU, CLACSO. https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1517957569_2017-el-derecho-a-la-universidad-en-perspectiva-regional.pdf

Suasnábar, C. y Rovelli, L. I. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en Argentina. *Pro-posições*. 27 (3): 81-104 https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9837/pr.9837.pdf

Fuentes

Manual Iberoamericano de Indicadores de Educación Superior - Manual de Lima. Observatorio CTS de la OEI (OCTS-OEI) y el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). <https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmFpbHMiOmsibWVzc2FnZSI6IkJBaHBBZ0lwlwiZXhwlp>

Secretaría de Política Universitarias- SPU (2021). Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf

UNESCO IESALC (2020a). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-070420-ES-2-1.pdf>

UNESCO IESALC (2020b). Hacia el acceso universal a la educación superior: Tendencias internacionales. [https:// on.unesco.org/3i7RMFS](https://on.unesco.org/3i7RMFS)

UNESCO OREALC (2021). Los sistemas de información educativa frente a la pandemia de COVID-19. Monitoreo de la Educación en América Latina y el Caribe 1. [https:// on.unesco.org/3i0s6eD](https://on.unesco.org/3i0s6eD)

UNESCO, UNICEF, CEPAL (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48153/S2200834_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Notas

¹ Politóloga y Doctora en Ciencias Sociales. Se desempeña como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y es profesora adjunta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La

Plata (UNLP) en Argentina. Coordina el Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Sus líneas de investigación se centran en las políticas universitarias y de investigación y en la evaluación académica y del conocimiento. Contacto: laurarovelli@gmail.com

² Profesor y Licenciado en Sociología (UNLP). Doctorando en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Becario Doctoral de CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Ayudante Diplomado en la asignatura Introducción al Proceso Intelectual de la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP). Profesor en el Curso Introductorio de las carreras de Sociología (FaHCE-UNLP). Profesor en el Curso Introductorio en la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP). Ayudante en el Seminario Análisis de Políticas y Sistemas Educativos. Contacto: santiago.garriga@hotmail.com

³ Se trata del proyecto de tesis doctoral “Trayectorias de permanencia y egreso de estudiantes de sectores socio-económicos desfavorecidos en la UNLP”, inscripto en el Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de la Plata y financiado a través de una beca interna doctoral del CONICET (2020-2025). Y del proyecto de investigación: Rovelli, L. (2023). Proyecto Análisis, diagnósticos y procesos de mejora en las carreras docentes y académicas iniciales a partir de las transformaciones de los sistemas de evaluación. Un estudio de casos de institutos de formación docente y en una universidad nacional. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).

⁴ Nos referimos a la Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior (N° 27.204), sancionada en octubre de 2015.

Corporeidad aumentada como apuesta para una formación docente inclusiva. Proyecto interdisciplinario mediado por tecnologías en clave lúdica

Augmented corporeality as a bet for an inclusive teacher training. Interdisciplinary project mediated by technologies in a playful way

Federico Manuel Ayciriet¹
Pablo Migliorata²

Resumen

El presente trabajo relata una experiencia educativa desarrollada en 2023 que se enmarca en un proyecto interdisciplinario que lleva tres años de concreción en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente “Almafuerte” de Mar del Plata. Toma como punto de partida la necesidad de pensar los medios digitales como oportunidad para expandir las prácticas corporales proyectando nuevos modos de expresión y comunicación promoviendo nuevos modos de ser-estar en el mundo y de vincularnos con otrxs desde opciones inclusivas. La situación “extraordinaria” provocada por la pandemia vivida en el bienio 2020/21 habilitó búsquedas inéditas de comunicación y acceso con las y los estudiantes en cada una de las disciplinas escolares. Desde las asignaturas “Educación Física Escolar” y “Medios audiovisuales, TIC’s y Educación” se propuso analizar y problematizar las prácticas corporales que se desplegaban en contextos educativos sostenidos desde la virtualidad. Con ese objetivo, se construyó un dispositivo pedagógico orientado a producir experiencia y reflexionar sobre los emergentes derivados de esta exploración. En 2023, el proyecto de articulación redobló la apuesta y bajo la denominación “Prácticas corporales, expresión y virtualidad: nuevos abordajes en tiempos y espacios mixtos” propuso una jornada de trabajo en un Centro de Día de la ciudad de Mar del Plata. La propuesta incluyó una dinámica lúdica con realidad aumentada que permitió el encuentro de docentes en formación y asistentes al Centro de Día Santa Francisca, institución a la que concurren en jornada completa personas con discapacidad. Desde una perspectiva que pondera la documentación narrativa como propuesta metodológica, en esta producción se ofrece un *racconto* de la experiencia y reflexiones que procuran habilitar, desde la singularidad de un proyecto interdisciplinario, algunas líneas de discusión e intercambio que permitan pensar el abordaje de la discapacidad en la formación docente inicial.

Palabras clave: corporeidad aumentada; formación docente; inclusión educativa; documentación narrativa

Abstract

The present work describes an educational experience carried out in 2023 as part of an interdisciplinary project that has been ongoing for three years in the Primary Education Teacher Training program at the “Almafuerte” Higher Institute of Teacher Training in Mar del Plata. It starts from the need to consider digital media as an opportunity to expand bodily practices, projecting new modes of expression and communication, and promoting new ways of being in the world and connecting with others through inclusive options. The “extraordinary” situation caused by the pandemic experienced in the years 2020/21 enabled unprecedented searches for communication and access with students in each of the school subjects. From the subjects “School Physical Education” and “Audiovisual Media, ICTs, and Education,” the proposal was to analyze and problematize the bodily practices that were unfolding in educational contexts sustained through virtuality. With this goal in mind, a pedagogical device was created to produce experiences and reflect on the emergent issues resulting from this exploration. In 2023, the articulation project intensified its efforts and, under the name “Bodily Practices, Expression, and Virtuality: New Approaches in Mixed Times and Spaces,” it proposed a working day at a Day Center in the city of Mar del Plata. The proposal included a playful dynamic with augmented reality that allowed student teachers and participants at the Santa Francisca Day Center, an institution attended by individuals with disabilities, to come together. From a perspective that values narrative documentation as a methodological proposal, this production offers an account of the experience and reflections that seek to enable, from the uniqueness of an interdisciplinary project, some lines of discussion and exchange that allow for the consideration of disability in initial teacher training.

Keywords: Augmented Corporeality; Teacher Training; Inclusive Education; Narrative Documentation

Fecha de recepción: 20/10/2023
Fecha de evaluación: 24/10/2023
Fecha de evaluación: 31/10/2023
Fecha de aceptación: 1/11/2023

1. Pensar la experiencia en perspectiva desde sus condiciones de producción

Resulta imposible comprender el alcance de esta experiencia sin recuperar la condición de historicidad que la constituye. Diremos en principio que la propuesta tuvo la intención de recuperar y expandir un proyecto educativo gestado en pandemia que se sostuvo a partir de la convicción de que la justicia educativa y la inclusión se gestan desde múltiples lugares. Hablamos de micromovimientos que se ensamblan para dar lugar a horizontes inesperados.

Podríamos decir entonces, que este proyecto nace en pandemia. En medio de la urgencia sanitaria y con políticas educativas que atendían la coyuntura sin poder dar certezas a mediano y largo plazo, en el transcurso del 2020 gestamos un proyecto de articulación con la intención de reflexionar sobre los alcances de un conjunto de prácticas docentes pasibles de ser colocadas en lugar de objeto de análisis.

Considerando sus condiciones de producción, los contextos de implementación y el modo en que eran evaluadas por sus protagonistas, relevamos experiencias que permitieran pensar el diálogo entre corporeidad y medios digitales. En un escenario en el que las líneas de trabajo en torno a las corporeidades del sujeto educativo en la virtualidad no estaban claras, esta actividad habilitó líneas de debate que permitieron al estudiantado asumir posición.

En primer lugar, generamos instancias que permitieron construir líneas de análisis que recuperaron aspectos estrictamente disciplinares. Por ejemplo, en el caso de la asignatura Educación Física Escolar, se abordaron distintos rasgos vinculados con el formato de la clase. En este aspecto podemos decir que la proliferación de propuestas hechas en formatos audiovisuales (video) pusieron al descubierto diferentes paradigmas subyacentes en las clases de Educación Física (en muchas de ellas vemos prácticas corporales mecanicistas basadas en ejercitaciones repetitivas y en espejo con escasa participación “real” del alumnado). Asimismo resultaron potenciadores los análisis realizados desde las perspectivas particulares de las dos materias. Desde “Medios audiovisuales, TIC’s y Educación” se consideraron aspectos vinculados al lenguaje audiovisual, como el trabajo con diversos planos, angulación y movimientos de cámara, transiciones y montaje narrativo.

En segundo término, reflexionamos en torno a las decisiones pedagógicas subyacentes en el diseño y la concreción de las prácticas analizadas. Esto demandó un trabajo de contextualización y una problematización de las condiciones necesarias para sostener las propuestas. Como complemento de esta línea de abordaje, se pensaron alternativas orientadas a diversificar los recursos didácticos y sus espacios de circulación considerando contextos de recepción diversos. Las características del foro como ámbito para el intercambio, hizo posible la construcción de una perspectiva interdisciplinaria que trabajó sobre las intersecciones y yuxtaposiciones de las dimensiones de análisis propuestas por las materias. Esto nos permitió reconocer

las potencialidades que tiene analizar y proyectar la práctica docente desde una perspectiva interdisciplinaria.

Tomando como referencia las propuestas de articulación realizadas en 2020 y 2021, en 2022 y con el retorno a la presencialidad plena propusimos profundizar las líneas de abordaje en torno a las prácticas corporales, los lenguajes expresivos que se ponen en juego a través de técnicas teatrales y la ampliación de las formas de comunicación y construcción de experiencia a partir de los medios digitales. En última instancia, nos interesaba generar una propuesta que permitiera a lxs docentes en formación reconocer la complejidad del escenario actual y poner en cuestión las concepciones monoglosicas en relación con la corporeidad y los procesos comunicativos.

El proyecto se construyó a partir de una experiencia educativa lúdica e inmersiva a partir de un “safari virtual” basado en realidad aumentada. Esto permitió poner en cuestión los modos instituidos de pensar el espacio áulico, las prácticas corporales en el ámbito escolar y la tendencia a abordar los medios digitales desde una perspectiva instrumental. La experiencia permitió trabajar en clave analítica y reflexiva las implicancias de lo vivido, considerando dimensiones conceptuales, didácticas y tecnológicas en juego.

Hacia 2023, con el interés puesto en recuperar la propuesta llevada adelante en 2022, para este ciclo lectivo consideramos la posibilidad de generar propuestas interinstitucionales, abordando también la dimensión de la inclusión educativa. Es así que se realizaron acuerdos con el Centro de Día Santa Francisca para compartir la experiencia del Safari virtual con lxs asistentes a esa institución. Uno de los objetivos que perseguimos desde el inicio de la propuesta fue que las docentes en formación pudieran corporizar aquello que propone el Diseño Curricular de Nivel Primario cuando afirma que

“la inclusión de alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, así como las características sociales y personales del resto de los estudiantes, hacen necesaria la implementación en el aula de una variada gama de actividades que contemplen la expresión de los distintos intereses y ritmos de aprendizaje” (DGCyE, 2018, p. 23)

La salida educativa al centro de día fue el punto de partida de un itinerario que pasó por diversas instancias de análisis, reflexión y producción. Las estudiantes elaboraron categorías de análisis en clases interdisciplinarias, produjeron resúmenes y prepararon ponencias para presentarse en un Workshop organizado por la Facultad de Humanidades de la UNMDP y compartieron pósters académicos en el Seminario Institucional del Almafuerte que tuvo lugar en el mes de octubre y llevó el nombre “De ‘problemas de aprendizaje’ a ‘desafíos de enseñanza’”. En síntesis, transitaron una propuesta performativa que articuló experiencias sensoriales, desafíos intelectuales y digitalidad para inscribir en sus corporeidades inscripciones

expansivas sin precedentes en sus biografías.

2. El proyecto como relato polifónico

2.a. La salida educativa al Centro de Día “Santa Francisca”

En el mes de abril de 2023 invitamos a las estudiantes de tercer año del profesorado a realizar una salida educativa al “Centro de Día Santa Francisca”, institución a la que concurren jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. La idea era realizar la actividad que habíamos hecho en 2022 en el Instituto, el “Safari Virtual”, compartiendo la jornada con las y los concurrentes al Centro de Día.

De acuerdo a lo planteado por las estudiantes en escritos producidos a las pocas horas de asistir al encuentro, la propuesta causó gran expectativa ya que este tipo de vivencias les resultaba poco habitual y la mayoría no tenía experiencias compartidas con personas con discapacidad.

El lunes a la noche estaba contenta porque íbamos a hacer algo diferente, una nueva experiencia, algo desconocido. Pero, al mismo tiempo estaba un poco ansiosa, ya que pensaba en lo que podría llegar a suceder al relacionarnos con ellos/as, porque eran personas que no conocía. (Lucía)

Mientras iba en el colectivo hasta el lugar pensé: ¿Qué puede ser lo peor que pueda pasar? La respuesta fue otra pregunta ¿Qué no quieran participar o que no nos podamos comunicar? ¿Cómo vamos a hacer? Y ahí apareció esa frase que muchas veces las docentes en formación repetimos de modo irónico: la teoría es muy linda, muy pintoresca, pero la práctica es otra cosa... Sonreí y automáticamente me respondí, casi a modo de consuelo: si el profe planificó esta salida es porque sabe que algo bueno va a salir. (Jesica)

Los testimonios de Lucía y Jesica ponen en evidencia la condición sensible de todo hecho educativo, y permiten reconocer cómo la incertidumbre puede ser un componente necesario para pre-disponer el trabajo intelectual, pero también las apuestas corporales. Aquí, la realidad aumentada y el enfoque lúdico pueden jugar un papel crucial al romper las barreras (¿sociales?) iniciales, facilitando la comunicación y dando lugar a una experiencia compartida que posibilita la construcción de puentes.

La reflexión de Jéssica en torno a la relación entre teoría y práctica cuestiona lugares establecidos, regulaciones instituidas y enfoques tradicionales. Puestos en diálogo, las voces subrayan la relevancia que tienen los gestos promotores de condiciones de comunicabilidad (Prieto Castillo, 2000) en el contexto educativo, y ponderan el modo en que la tecnología, en particular la realidad aumentada, puede ser un recurso pedagógico potente para crear experiencias educativas enriquecidas e inclusivas.

El clima ayudó porque esa jornada amaneció soleada y con una temperatura agradable, lo que colaboró para darle un marco agradable a la jornada. El Centro de Día queda alejado del Instituto por lo que las estudiantes tuvieron que realizar un

largo viaje para llegar. A la hora convenida el grupo ya estaba reunido en la puerta de Santa Francisca para iniciar una jornada diferente...



Imagen 1. Salida educativa al Centro de Día Santa Francisca

Esa ansiedad que tenía la noche anterior al encuentro desapareció al momento de pasar por la puerta. Siendo totalmente desconocidos/as, todo fluyó como si nos conociéramos desde siempre. (Lucía)

Una vez que entramos y nos presentamos comenzamos con los rituales comunes a las jornadas recreativas organizadas desde el área Educación Física. Comenzamos con una gran ronda y una danza como para ir descontracturando los cuerpos. Esta estrategia hizo posible el encuentro de miradas, sonrisas compartidas y pasibles de ser reasumidas, que predispusieron a lxs participantes a ofrecerse.



Imagen 2. Situación de juego grupal en el Centro de Día Santa Francisca.

Luego vino el armado de los equipos, identificados por colores e integrados por chicas del profesorado y concurrentes del Centro de Día. Luego de esto se procedió a la explicación del juego, una búsqueda de animales por medio de QR utilizando teléfonos celulares y la entrega de un cartón con las indicaciones del juego. Cada código habilitaba imágenes en realidad aumentada.

La realidad aumentada es un tipo de tecnología que permite a lxs usuarios visualizar en sus dispositivos móviles parte del mundo físico, incorporando además contenido digital añadido por este. El dispositivo incorpora información virtual a la información física ya existente que captura la cámara. De esta manera, se conjuga mundo físico y mundo digital en una misma imagen, componiendo una nueva dimensión de “lo real”, aumentada.

Sin imaginarlo ahí estábamos, buscando un tigre, un cocodrilo, volando como el águila y rugiendo como un león. Descubriendo un tesoro que se escondía en cada uno de ellos, en cada aprendizaje que fue posible gracias a esa experiencia que guardaremos con mucho cariño en nuestro cofre secreto que contiene momentos y personas inolvidables (Yanina)



Imagen 3. Posteo en Instagram del ISFD Almafuerite narrando la propuesta lúdica con realidad aumentada

El cierre de la jornada invitó transitar una instancia de puesta en común de lo vivido y recibir, por parte de los actores institucionales del centro de día, una devolución sobre lo que significó para la comunidad de Santa Francisca recibir a estudiantes del Profesorado de Educación Primaria en términos físicos, emocionales y simbólicos. Se ponderó no solamente la articulación interinstitucional sino, sobre todo, el compromiso ético y político de las docentes en formación que se ofrecieron de manera completa para el desarrollo de la actividad compartida.

Algo que me gustó y me pareció muy interesante es la manera (y las muchas) en las que es posible combinar algo lúdico como un juego o una experiencia con las tecnologías que existen hoy en nuestro mundo. Fue muy gratificante haber visto cómo los y las chicas disfrutaron de jugar lúdicamente y a la vez incorporar la tecnología, en la que quizá no están tan sumergidos (Lucía)

Esta experiencia me hizo entender que por más que “un otro” parezca lejano siempre se encuentran cosas en común para relacionarse, en este caso mediante la tecnología 3D que impulsó al trabajo en equipo y a la cooperación. (Marina)

Llega el momento de despedirnos, pero me llevo en mi experiencia personal, los abrazos por cada hallazgo, las tomadas de manos y el rico olor a sopa, la cual es un aroma que me hizo sentir como en casa. (Leticia)

Estos últimos testimonios evidencian la potencia de la experiencia realizada. Allí

se recuperan situaciones que si bien eran esperables, lo imprevisible de la práctica en territorio, hace que sea muy valorable que haya sucedido. El reconocimiento de un “otro”, las prácticas lúdicas en íntima vinculación con lo tecnológico y ese “olor a sopa” que nos hizo sentir en casa... emergentes incuestionables de una jornada cargada de vivencias susceptibles de ser pensadas con los marcos teóricos de las materias involucradas en el proyecto de articulación.

2. b. La participación en el Workshop

Un segundo momento del proyecto se vinculó con la posibilidad de reflexionar sobre la experiencia de la salida educativa y participar de un Workshop organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP) denominado “Políticas, prácticas docentes y dinámicas cotidianas de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad”. Entendíamos que participar de este evento generaba la chance de volver sobre lo vivido y pensar cómo habilitarlo en clave de socialización dando lugar a nuevas instancias dentro del proceso de aprendizaje que se intentaba promover.

Sabíamos que este tipo de iniciativas no tenía precedentes en el recorrido formativo de las estudiantes. Para ellas sería la primera experiencia de escritura académica pensando en un contexto de socialización extrainstitucional. En consecuencia, diseñamos una secuencia didáctica que incluyó clases conjuntas orientadas a construir posibles dimensiones de análisis, documentos colaborativos para retroalimentar el avance de los escritos, espacios de socialización que permitieran auto y co-evaluar las producciones.

Las decisiones pedagógicas y didácticas se sostuvieron en la convicción de que quienes ejercemos la docencia no sólo somos profesionales de la enseñanza, sino también hacedores culturales y constructores/as de conocimiento (DGCyE, 2008). En esa clave, nos interesaba habilitar una propuesta de trabajo en producción que demandara a las estudiantes producir un escrito pensado para hacerse público, y que implicara reconocer, analizar y posicionarse sobre lo vivenciado en la experiencia.

Esta propuesta volvió a interpelar a las docentes en formación en la medida que, nuevamente, se les proponía salir de la zona de confort que supone dar cuenta de los aprendizajes construidos en contextos conocidos. Así lo manifestaban Antonella y Sofía:

La realización del resumen para y la presentación de una ponencia en el Workshop supuso dar grandes pasos en nuestra autonomía como estudiantes. Poder plantearnos que podemos producir algo propio, ¿no? algo autónomo y que a pesar de que tenemos ciertas limitaciones en cuanto al tema, ya que es un tópico muy específico el que se iba a trabajar, tuvimos esta independencia para informarnos, para poder profundizar. Fue un desafío muy significativo y muy potente exponer frente a un público con el que no estábamos nosotras

realmente familiarizadas. Creemos que esta instancia fue de nervios, emoción y, como mencionamos, mucho aprendizaje.

No sin dificultades, las estudiantes ponderaron la posibilidad de construir conocimiento más allá de lo prescripto. A nuestro entender, esto representa un corrimiento respecto de las prácticas habituales que tienen lugar en los profesorados, en los que muchas veces predomina la reproducción de teoría y los procesos creativos se vinculan al diseño de planificaciones y propuestas didácticas.

Luego de la escritura del resumen, se vivió otro momento desafiante para las docentes en formación, puesto que tuvieron que compartir sus producciones con actores de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Tomar la palabra, poner el cuerpo en acción, ofrecerse en un contexto nuevo, implicó transitar un tipo de vivencia novedosa y alejada del espacio protegido que supone el aula de clase del instituto.



Imagen 4. Docentes en formación presentan un póster y comparten su análisis de la experiencia de trabajo llevada adelante en el centro de día.

Los testimonios de las estudiantes recolectados luego de la participación en el Workshop coinciden en ponderar la experiencia como una instancia que les permitió trabajar su autoestima y reconocer la potencia de su formación. Expresaron abiertamente que se sintieron “al mismo nivel” que el resto de lxs asistentes y pudieron participar “de igual a igual” cuando, a priori, tenían estar en condiciones disímiles.

2. c. Socialización como apuesta para historizar el futuro

La instancia de socialización de la experiencia tuvo lugar en dos ámbitos complementarios. Por un lado, se consideraron entornos virtuales para la construcción y difusión de narrativas digitales que permitieron compartir lo vivido con la comunidad educativa del ISFD Almafuerde y otros contextos. Esta acción recuperó dos ins-

tancias del proceso: la visita al centro de día y la presentación de las docentes en formación en el Workshop organizado por el Departamento de CCEE de la Facultad de Humanidades (UNMDP). Los entornos elegidos para concretar este ejercicio de visibilización de la experiencia fueron las redes sociales del instituto y plataformas como PREZI, Genial.ly y Canva. El diseño de presentaciones digitales permitieron construir narrativas que articularon interactividad, multimedialidad e hipertextualidad. En ese sentido, implicaron transitar un proceso creativo que, no sin dificultades, pusieron en juego modos de representación alternativos basados en criterios de curaduría (Odetti, 2012) que reforzaron el abordaje inmersivo y lúdico pensando otros contextos de producción.



Imagen 5. Presentación hipermedial en clave lúdica y narrativa diseñada por Jéscica Bruno y Yanina Bruzzone. Recuperada de <https://view.genial.ly/64ef4d198f9a7f00119bda61/presentation-presentacion-basica>

Por otra parte, las estudiantes tuvieron oportunidad de participar de un Seminario que cada dos años lleva adelante el instituto Almafuerte para abordar temáticas que resultan de interés para el campo educativo, pero que, en muchas ocasiones y por diferentes motivos, desbordan los documentos curriculares. Entre el 2 y el 6 de octubre se llevó adelante el seminario De “problemas de aprendizaje” a “desafíos de enseñanza”. Fue en el marco del treinta aniversario del instituto y contó con ateneos, talleres, conversatorios y laboratorios. En ese contexto, compartieron con la comunidad educativa del instituto todo el recorrido hecho desde el inicio del proyecto.

Como en una travesía o un viaje, las docentes en formación completaron un itinerario que las llevó a vivir la propuesta lúdica en el centro de día, reflexionar sobre ella en el ámbito del aula, producir y compartir en la universidad, para finalmente volver al instituto y trascender el espacio áulico socializando la experiencia con docentes y estudiantes de otros años.



Imagen 6. Estudiantes de 3º y 4º Año exhibiendo pósters en el marco del Seminario Institucional del ISFD Almafuerde

El relato de la experiencia en el marco del seminario constituyó una oportunidad para volver sobre la propuesta, tomar distancia y ensayar un cierre, que no es otra cosa que una búsqueda de apertura: leer el itinerario que se construyó para imaginar nuevos horizontes de posibilidad. En definitiva, cerrar para volver a abrir, volver la mirada y recuperar la experiencia para proyectarse.

3. El juego, los medios digitales y la formación docente como territorio

Hemos trabajado en análisis anteriores (Migliorata et. al., 2020) sobre cómo los límites de la percepción de un “cuerpo tradicional” se reconfiguran a partir de la interacción entre lo virtual y lo real. Esa doble fuerza motriz (Baricco, 2019) da lugar a prácticas que incluyen y respetan las diferencias, habilitando una realidad que pone en juego experiencias sin precedentes en el repertorio que las docentes en formación han vivido en su trayecto formativo en el profesorado y, probablemente, en su biografía escolar toda.

Tomando las ideas del fenomenólogo francés Merleau Ponty (1975) cobra relevancia en los actuales estudios de la motricidad humana el concepto de corporeidad. Este refiere a un cuerpo que ya no es un objeto, sino un cuerpo que vive. Que a decir de Rey Cao y Trigo (2001) implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer. En tanto, las autoras definen a la motricidad como la relación dialéctica del cuerpo consigo mismo, con otros cuerpos y con los objetos. Ya no es un organismo que se

mueve. Es un humano que expresa.

Quienes participaron de la propuesta pudieron establecer relaciones, comunicarse y tejer vínculos para trascender lo in-mediato y enfrentar desafíos juntos, pero también para reasumir el propio lugar como protagonistas del hecho educativo, más allá de la actividad puntual. Esta proyección supuso concebir una corporeidad aumentada, en tanto se desdibujaron las fronteras físicas y se mixturaron materialidad y virtualidad para dar lugar a un escenario lúdico inmersivo nuevo. En este sentido, la propuesta lúdica hizo posible diseñar y habitar mundos compartidos y contribuir a la construcción y reconstrucción de las subjetividades. Así lo planteábamos en Ayciriet (2022):

Hablar de corporeidad aumentada implica considerar un abanico amplio de experiencias corporales que se juegan en el mundo físico y en la digitalidad. En este sentido, pone en tensión los supuestos que plantean una equivalencia entre virtualidad y no-presencialidad. Entendemos la presencia como una construcción y una apuesta que también se juega física, psíquica, social y emocionalmente en escenarios digitales (p.133).

La hipótesis que planteamos en este sentido es que identificar, visibilizar y problematizar las narrativas construidas por quienes participamos de esta propuesta educativa, reflexionar sobre las decisiones que habitaron en cada una de las composiciones, reconocer sus rasgos y sus condiciones de producción, puede permitirnos pensar(nos) en perspectiva, habilitar matices y declives, imaginar redireccionamientos que nos permitan multiplicar mundos para, quizás, hacer más habitable el nuestro (Despret, 2022). Se trata de imaginar los rasgos de un territorio configurado a partir de esta experiencia que por la singularidad de quienes la protagonizamos, asume características de inédita e irrepetible.

En este sentido Kac (2009) plantea una mirada particular con respecto al juego al definirlo como “dispositivo de existencia”. Toma el término “dispositivo” de los desarrollos de Foucault (2008) y lo define como aquello que articula las relaciones de poder y de saber en la sociedad y que contribuye a formar una subjetividad determinada. Los dispositivos constituyen de este modo a los sujetos, inscribiendo en sus cuerpos un modo, una forma de ser, de pensar, de estar y de constituir el territorio.

A decir de la autora esta visión del juego pretende restituirle el lugar que tiene en la creación y recreación de la realidad. Ella señala que el juego como fenómeno cultural es promotor y productor de existencia y en su carácter constituye al ser humano, ya no como ser puramente racional sino más bien como sujeto creador y transformador. Ese carácter performativo deviene territorio en la medida que instituye un nuevo modo de habitar y ponerse en juego.

El juego como acto político se revela “político” al tener consciencia del poder de la acción articulada con la palabra-pensamiento; poder que es poder de búsqueda humana de lo humano, poder de instauración del sentido. Al ponerse en juego, el ser humano establece relaciones que son ‘políticas’

en tanto tienden a emancipar sentidos incomprensibles y hasta coagulantes de la existencia; esto se hace posible solo desde la dimensión lúdica, donde la reconstrucción simbólica del mundo viene a desestabilizar o a destruir el orden simbólico precedente. (Kac, 2009, p. 27)

El ser humano se construye desde su dimensión lúdica. Esto nos permite pensar que cuando los sujetos juegan, se subjetivan en esa práctica. De esta forma, la práctica adquiere un sentido trascendente para quienes participan en la medida que inaugura modos de vincularse con ellxs mismxs, con lxs otrxs y con el mundo.

4. Conclusión: Corporeidad aumentada como apuesta para una formación docente inclusiva

En primer lugar, nos parece importante señalar que la experiencia educativa que llevamos adelante permite reconocer cómo la inclusión de medios digitales y dispositivos tecnológicos ofrece la posibilidad de ampliar el horizonte de actividades y experiencias que se llevan adelante en la formación docente. En este caso, promoviendo una actividad lúdica en clave inclusiva que hizo posible inaugurar formas otras de comunicación y encuentro abordando la discapacidad como objeto de análisis y reflexión. La expansión de las prácticas corporales a partir de realidad aumentada hizo posible el diseño de un escenario lúdico que redefinió los límites del territorio institucional, pero también de los cuerpos que lo habitaron en la resolución del juego inmersivo que se propuso.

Además, la propuesta evidencia cómo el juego puede ser una oportunidad para poner en cuestión las barreras inhibitorias que tienden a clausurar toda posibilidad de encuentro entre personas que por diferentes motivos se consideran distintas y distantes a un “nosotros”, que amerita ser puesto en cuestión. Las docentes en formación manifestaron abiertamente haberse liberado de prejuicios, ansiedades y temores por aquello que desconocían y que encontró en espacio para ser saldado a través del juego.

Por último y como apuesta fundamental de este trabajo, nos interesa plantear que el proyecto que hizo posible esta experiencia tuvo un fuerte componente de imprevisibilidad. Obviamente, hablamos de una propuesta rigurosamente planificada, pero donde los emergentes de la práctica eran imposibles de ser anticipados. En este sentido, es importante reconocer que asumimos como premisa que toda propuesta de enseñanza es un intento, una búsqueda riesgosa que no ofrece garantías pero cuyas consecuencias necesariamente nos dejan en un lugar mejor.

Referencias bibliográficas

- Ayciriet, F., Migliorata, P., & Minuchin, J. (2022). Corporeidades, digitalidad y narrativas visuales sobre la formación docente en pandemia. *Revista de Educación*, (25.2), 131-145.
- Ayciriet, F., & Riccardi, N. (2021). Sensibilidad, conjunción y conexión en la formación docente.

Revista Argentina de Educación Superior, (23), 210-220.

Baricco, A. (2019). *The game*. Buenos Aires: Anagrama.

Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. *Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial

Foucault, M. (2008). Seguridad, territorio, población (Vol. 265). Akal.

Kac, M. (2009) El juego como dispositivo de existencia y acto político. Red Lúdica de Rosario. Disponible en <http://redludicarosario.blogspot.com.ar/>

Machín, C. (2022). Proyecto “Meta Diversión”. Una experiencia recreativa, educativa y tecnológica en una Colonia de Vacaciones para chicas y chicos con discapacidad. *Entramados: educación y sociedad*, 9(11), 92-104.

Maggio, M. B. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Paidós.

Merleau-Ponty, M. y Cabanes, J. (1975). Fenomenología de la percepción, p. 475. Península, Barcelona.

Migliorata, P. A., Minuchín, J., Ayciriet, F., & Machín, C. (2020). Extensión en la formación docente: Prácticas potenciadas con TIC hacia una corporeidad aumentada. *Entramados: educación y sociedad*, 7(7), 156-164.

Odetti, V. (2012). Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora. PENT FLAC-SO. <http://www.pent.org.ar/publicaciones/curaduriacontenidos-limites-posibilidades-metafora>

Rey Cao, A. y Trigo Aza, E. (2001). “Motricidad... ¿Quién eres?”. Apuntes. Educación física y deportes. Vol. 1, N° 59.

Sarmiento Alvarez, A. L. (2020). Expresión de la corporeidad en la discapacidad intelectual. universidad pedagógica nacional. Disponible en: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12335>

Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(2), 365-380.

Documentos Oficiales

DGCyE (2018) Diseño Curricular para la Educación Primaria. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación ISBN 978-987-676-095-9

DGCyE (2008) Marco General de Política Curricular. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación

Notas

¹ Magister en Práctica Docente -UNR- Docente e Investigador por la Facultad de Humanidades (UNMDP - CIMED). Especialista en Docencia Universitaria. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Contacto: fayciriet@gmail.com

² Magister en Práctica Docente (UNR) - Profesor y Licenciado en Educación Física. Docente ISFD Almafuerte / ISFD N°19. Contacto: pmigliorata@yahoo.com.ar

El impacto de la transición a la virtualidad en las trayectorias de los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNMdP durante el ASPO. Valoraciones de la enseñanza y potencialidades del aprendizaje

The Transition to Online Lessons in the Trajectories of Undergraduates at Mar del Plata State University during the COVID-19 Pandemic. Assessment of Teaching and Learning Potential

Irene Bucci¹

Augusto Geraci²

Maria Cristina García³

Zoe Riamonde⁴

Resumen

El presente trabajo analiza el impacto de la pandemia en las trayectorias de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNMdP a partir de un relevamiento realizado a través de una encuesta, la cual consideró dimensiones relacionadas con el pasaje de la presencialidad a la virtualidad y la necesaria aparición de los otros recursos pedagógicos y tecnológicos que se pusieron en marcha para afrontar esta situación excepcional. La indagación se pregunta acerca de las adaptaciones hechas por los estudiantes, la evaluación que hacen sobre sus docentes y la unidad académica, los costos y beneficios de transitar por esta experiencia única y los cambios que los estudiantes creen que permanecerán.

Palabras clave: pandemia covid-19; virtualidad; trayectorias estudiantiles universitarias; valoraciones

Abstract

The present work analyzes the impact of the COVID-19 pandemic on the trajectories of students of the Faculty of Humanities of the UNMdP, through a survey that considered dimensions related to the passage from face-to-face classes to online lessons, and the necessary emergence of other educational and technological resources designed to cope with this exceptional situation. The survey enquires about the adaptations made by the students, their assessment of their teachers and Faculty, the pros and cons of this singular experience and the changes they expect will remain in university education.

Keywords: COVID-19 Pandemic; Online Learning; Undergraduate Academic Careers; Assessment

Fecha de recepción: 15/09/2023
Fecha de evaluación: 26/09/2023
Fecha de evaluación: 10/10/2023
Fecha de aceptación: 17/10/2023

Introducción

El presente artículo da cuenta de una investigación con un abordaje mixto, que combina metodologías cualitativas y cuantitativas, cuyo objetivo fue indagar las percepciones acerca de las consecuencias que tuvo la pandemia de COVID-19 sobre las trayectorias académicas de un grupo de estudiantes universitarios. El propósito fue conocer cómo ponderaban los dispositivos académicos que ofreció la Facultad de Humanidades de la UNMdP durante los años 2020 y 2021, y además cuál es su percepción acerca del impacto de la educación virtual en su sociabilidad. Dicho estudio fue abordado desde dos planos de análisis: a) el pasaje de las aulas presenciales a virtuales (recursos tecnológicos/pedagógicos, acciones desarrolladas por la unidad académica); y b) desde una perspectiva psicosocial y educativa—dimensión que posibilitó una mirada más integral sobre el proceso transitado.

Se elaboró una encuesta con preguntas cerradas y abiertas que fue administrada a la totalidad de los alumnos que promocionaron la materia Sistema Educativo y Currículum del Ciclo Pedagógico de la Facultad de Humanidades de la UNMdP en el segundo cuatrimestre del año 2021. A fin de garantizar su cumplimiento, esta fue exigida como requisito de aprobación de la cursada. Por lo relevado se registra un alto porcentaje de “No sabe/No contesta”; estimamos que este resultado obedece al hecho de ser contestada en línea, condición que eliminó la posibilidad de la repregunta.

Según los datos del sistema SIU Guaraní, que registra la trayectoria de los estudiantes en las universidades nacionales argentinas—160 alumnos estaban inscriptos para cursar esta asignatura al comienzo del ciclo. Sin embargo, lograron la promoción directa 76 estudiantes. El desgranamiento ocurrió mayoritariamente al inicio de la cursada; otro grupo menor abandono entre el primer parcial y su recuperatorio, y unos pocos no lograron la aprobación de la cursada en las instancias finales. En total se trabajó sobre una muestra de 76 encuestas.

Marco referencial

La investigación partió de la siguiente pregunta ¿Es posible repensar las prácticas de enseñanza en un contexto de pandemia y posibilitar un proceso de reflexión y autoevaluación a partir del conocimiento de la percepción de los alumnos sobre las mismas? Dicho interrogante implica el desafío que conlleva revisitar, criticar y fortalecer nuestra oferta didáctica interpelada por un escenario socio sanitario de excepción como lo que significó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO) que irrumpió nuestra cotidianeidad en lo personal y en lo académico.

El año 2020 nos sorprendió con la emergencia de una pandemia; eso requirió una reformulación de las prácticas educativas que veníamos desarrollando. Esta situación de excepción generó que, “sobre la marcha”, fuera necesario establecer interaccio-

nes con un nuevo formato. Esto implicó construir nuevas herramientas didácticas, repensar la enseñanza y organizar las aulas virtuales con diferentes propuestas de actividades. Al mismo tiempo fue necesario tener presente la situación social y económica de lxs estudiantes, que en muchos casos veían limitado su acceso a los entornos virtuales. Este desafío, enorme por la magnitud de la emergencia, por su duración, por la coyuntura socioeconómica y por su alcance supuso el compromiso docente para dar una respuesta efectiva a esta inédita situación.

Como consecuencia, se resignificaron y reformularon en nuestra Facultad las distintas ordenanzas hasta entonces vigentes, y se aprobaron otras que regulaban las nuevas prácticas como respuesta a dicha situación de excepción. Es importante destacar que las orientaciones emanadas por el Consejo Académico de la Facultad de Humanidades (OCA 2561/21) resultaron un instrumento necesario para ir ajustando una oferta pedagógica que se vio fuertemente interpelada por un novedoso e inesperado escenario educativo. Dichas orientaciones se encuadran en diferentes documentos (Resolución de Decanato 583/2; Resolución del Rectorado 3226/20). Las mismas incluyeron consideraciones acerca de los múltiples aspectos de la vida académica, tales como el Calendario académico, los Planes de Trabajo Docente, los regímenes de asistencia y regularidad, las modalidades de exámenes parciales y finales, los contenidos de la plataforma y la protección, la resolución de aspectos no previstos en la normativa, la asistencia técnica y la gestión de las adscripciones. Esta nueva situación que se vivió en forma cotidiana en las universidades públicas de la Argentina llevó a poner en marcha modos de intervención diversos —muchos de los cuales se encuentran documentados en investigaciones— y a su vez realizar un esfuerzo para superar las resistencias al cambio que son propias de las instituciones.

En la búsqueda de antecedentes para elaborar este trabajo se contó con las experiencias que se encuentran reseñadas en la publicación del Boletín Sied N°2 del mes de diciembre de 2020—publicación sostenida por la UNMdP. En esta se pueden encontrar una gran variedad de artículos que cubren diversas temáticas relacionadas con la necesidad de reformular las prácticas docentes a la luz de la nueva coyuntura. Sus autores/as, en su gran mayoría profesores/as, comparten narrativas, experiencias pedagógicas que estudiantes, docentes y no docentes vivenciaron durante estos meses, así como también la evaluación que realizaron sobre el modo en el que resignificaron sus prácticas (evaluación / tratamiento de contenidos / uso de nuevas tecnologías, etc.).

Tanto para nuestros alumnos, como para nosotros como docentes, este tiempo de excepción implicó una interrupción, una ruptura en los hábitos, de los modos de vivir nuestra cotidianidad, un cambio importante y vertiginoso en la vida personal, familiar y laboral donde lo más importante fue garantizar el cuidado y la salud. Fue necesario además poner a disposición una oferta que fuera prontamente mediatizada

por tecnologías que posibilitaran lo que antes requería de la presencia física en espacios concretos. Si bien el uso de TIC no era una novedad, sí lo fue la magnitud y la velocidad con la que esta situación se produjo y el modo en que desafió los recursos técnicos e intelectuales a disposición. Esto puso de manifiesto las desigualdades que existían en esta materia, pero también los límites que este tipo de herramientas tienen cuando se impone una aplicación a gran escala y en tan poco tiempo (Boletín SIED, 2020).

Al revisar los aportes teóricos resulta ineludible considerar los trabajos de Maggio (2018), quien propone resquebrajar los cimientos de la didáctica clásica y animarnos a generar iniciativas desafiantes. Su propuesta se fundamenta en dos nociones clave: enseñanza poderosa e inclusión genuina. La primera invita a interrogarnos cómo enseñamos para que partiendo de esa pregunta podamos visitar la práctica docente y abrirnos a una enseñanza que conmueva. La segunda invita a reconstruir los conocimientos docentes poniéndolos en diálogo con las transformaciones de la sociedad contemporánea.

Siguiendo esta perspectiva se recupera la percepción de los estudiantes y de los docentes, ya que la idea central es captar las fortalezas y debilidades de las prácticas de enseñanza respecto a su potencia para provocar aprendizajes significativos. A partir del análisis de los datos arrojados el objetivo es diseñar estrategias pedagógicas que intenten fortalecer la propuesta didáctica a fin de generar aprendizajes duraderos en un contexto no sólo de excepción como el que estuvimos transitando.

Metodología

A continuación, se expone una descripción del proceso metodológico que se utilizó como modelo de trabajo. La captación de la percepción de los estudiantes se consideró desde un enfoque de investigación con sentido pedagógico. En esta dirección se considera que la investigación cualitativa es la que mejor expresa esa intención. Denzin y Lincoln, en su trabajo “El Campo de la Investigación Educativa” (2011), advierten sobre la importancia de estudiar los fenómenos situados y contextualizados. Desde esta perspectiva el aula es entendida como un territorio de investigación e innovación. Esta mirada permite y fomenta la participación de las personas en las investigaciones, dando lugar, por lo tanto, a procesos más participativos y democráticos en los cuales se tienen en cuenta las distintas perspectivas y voces que en otras oportunidades son silenciadas.

Holman Jones, en el Volumen V del *Manual de Investigación Cualitativa* de Norman Denzin e Ivonna Lincoln (2015), presenta una metodología que resulta interesante y pasible de ser adoptada, parcialmente, en este trabajo: la autoetnografía. Desde este enfoque la experiencia personal es valorada como fuente y recurso privilegiado para la discusión de lo social: “La autoetnografía se recorta como un instrumento

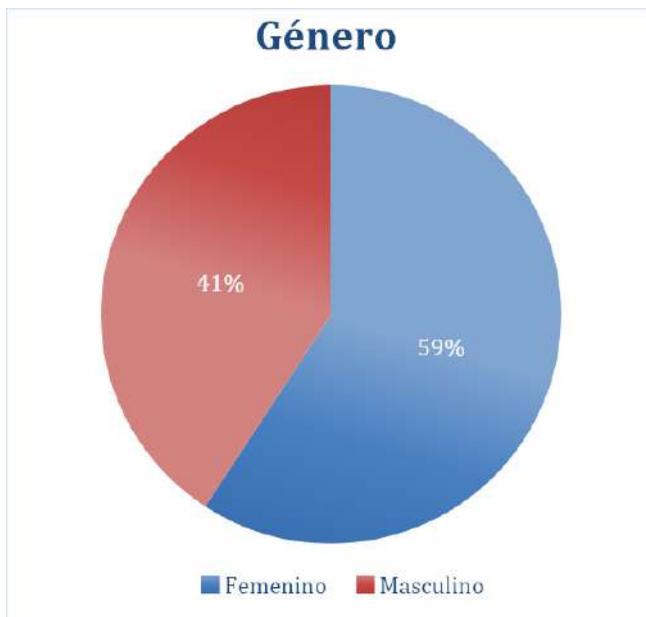
de investigación en el que se incluye escritura, historia y método que conectan lo autobiográfico y personal con lo cultural, social y político”. En ese sentido, contar con la experiencia personal de lxs estudiantes y de lxs docentes constituye un camino interesante no sólo para la reflexión sino para la oportuna intervención. Es interesante pensar, tal como lo plantean los autores mencionados, que la toma de posición frente a la investigación es todo un pronunciamiento ético y político; en consecuencia, el camino de la investigación, desde un enfoque educativo entraña un posicionamiento en favor de la democratización del conocimiento. Otra de las cuestiones que estuvo presente en el diseño metodológico ha sido la intención de recuperar las consideraciones de lxs docentes que conforman el equipo de cátedra a fin de que en la construcción de los instrumentos de recolección de datos tengan pregnancia sus observaciones.

A continuación, detallamos las dimensiones ponderadas como las más relevantes por la cátedra:

a) Dimensiones abordadas

- 1) A nivel Tecnológico: evaluación de los recursos, calidad y disponibilidad de dispositivos
- 2) A nivel Pedagógico: formas de dictado de las asignaturas, comportamiento docente, comparación entre materias curriculares y pedagógicas; evaluación de exámenes finales / parciales y estrategias pedagógicas
- 3) A nivel del Sistema Educativo: percepción del impacto de la pandemia según el Nivel de Enseñanza, evaluación de la Unidad Académica (Facultad de Humanidades), e implementación de políticas públicas
- 4) A nivel Individual y Social: percepción del pasaje de la presencialidad a la virtualidad, lo que aprendieron y lo que perdieron

b) Descripción de la muestra



Elaboración propia en base a encuesta

Del total de los encuestados, el 59,2% son mujeres y el 40,8% varones. El 47,4% asistió a las comisiones de los Trabajos Prácticos en el horario de la mañana; los demás se repartieron en el turno tarde/noche. Como habitualmente ocurre en el segundo cuatrimestre, la matrícula está repartida mayoritariamente en la carrera de Historia, el resto en Letras, Ciencias de la Educación, Inglés, Sociología, Filosofía, Bibliotecología y Economía. El grueso cursa simultáneamente la Licenciatura y el Profesorado que habilita el Ciclo Pedagógico.

Con respecto al rango de edad, este se reparte en los siguientes intervalos: en el grupo de 18 a 21 años se concentra el 33%; en el de 22 a 25 el 26%; de 26 a 30 el 9,2%; de 31 a 35 el 5,2%, de 36 a 40 el 9,2%; de 40 a 45 el 12% y de 45 a 60 el 6,6%. Por lo observado, a medida que aumenta la edad disminuye el porcentaje. Un pequeño número se graduó en 2008 y actualmente está haciendo el Profesorado. Otros retomaron la carrera que habían abandonado entre 1995/1998, hecho que se correlaciona con el 6,6% que tiene entre 45 y 60 años. El grueso ingresó entre el año 2016 y 2021, donde se agrupan los dos primeros rangos de edad (59%) de los alumnos.

Al constatar el año de ingreso a la universidad observamos que el 26% lo hizo en el 2020, y el 11% en el 2021. Este dato es sumamente relevante ya que muestra

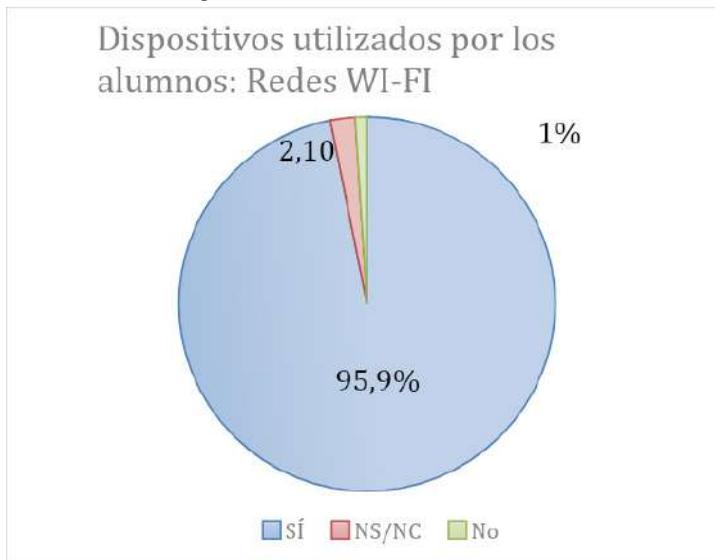
que el 37% ha cursado en plena pandemia, no teniendo en la mayoría de los casos experiencia en la presencialidad, dado que en este grupo se concentra la población más joven. Si bien nuestra materia corresponde en el Plan de Estudio al 2do año del Ciclo, siendo su correlativa Problemática Educativa, muchos alumnos de 1er año deciden cursarla para adelantar materias pedagógicas.

Durante los dos años de la virtualidad, el 34,7% de los alumnos registra una productividad académica baja: sólo aprobó hasta 4 materias y un 1,4% no logró rendir ninguna. Lo hicieron entre 5 y 8 materias el 34,7% y entre 9 y 12 materias el 29%, siendo este grupo el que alcanzó el promedio de productividad esperado, mientras que un 2,8% pudo aprobar entre 13 y 15 asignaturas, logrando un muy buen desempeño.

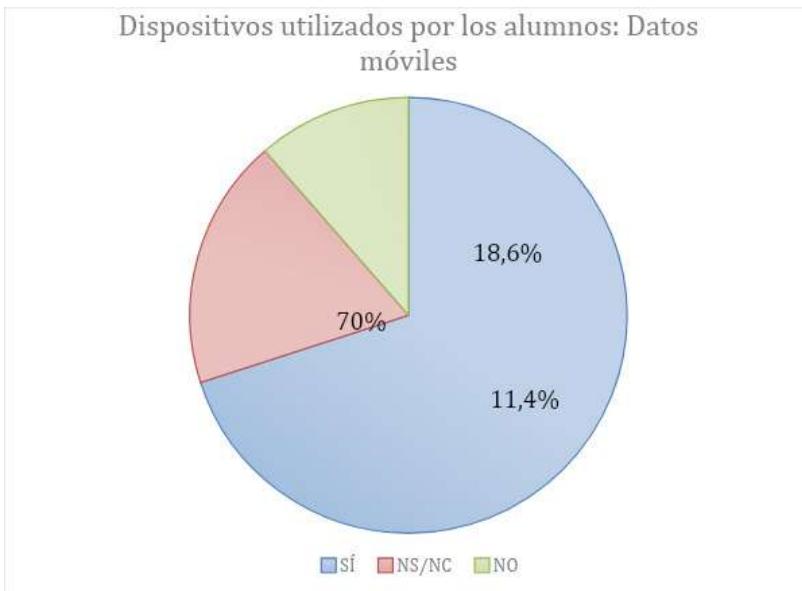
Con respecto al nivel socio/económico, este se correlaciona con los porcentajes comunes de esta Universidad: los alumnos proceden mayoritariamente de sectores medios y más de la mitad ha cursado sus estudios secundarios en la gestión privada.

1. Evaluación de los recursos, calidad y disponibilidad de dispositivos

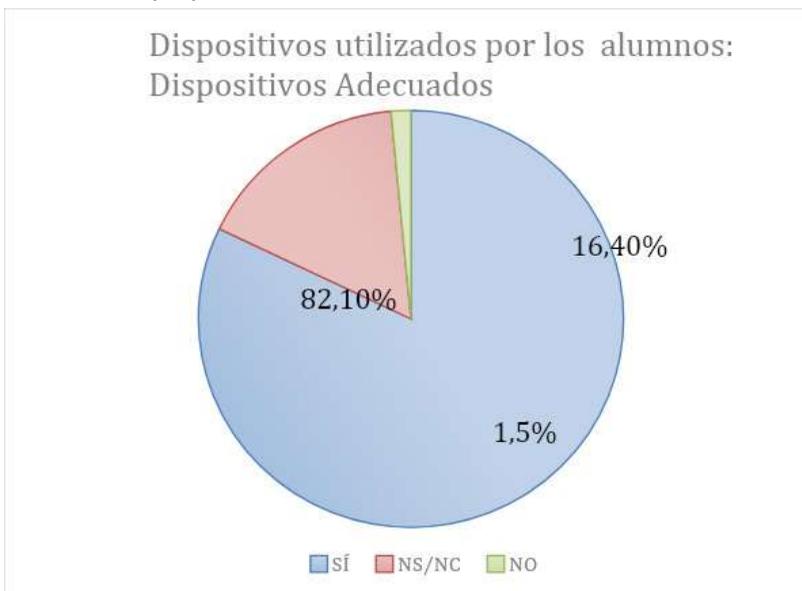
Dado que el propósito de este trabajo es indagar acerca de los dispositivos disponibles con los que habían afrontado la virtualidad, se dispuso de las siguientes preguntas que daban cuenta de la tenencia y calidad de los mismos. Siendo los resultados los siguientes:



Elaboración propia en base a encuesta

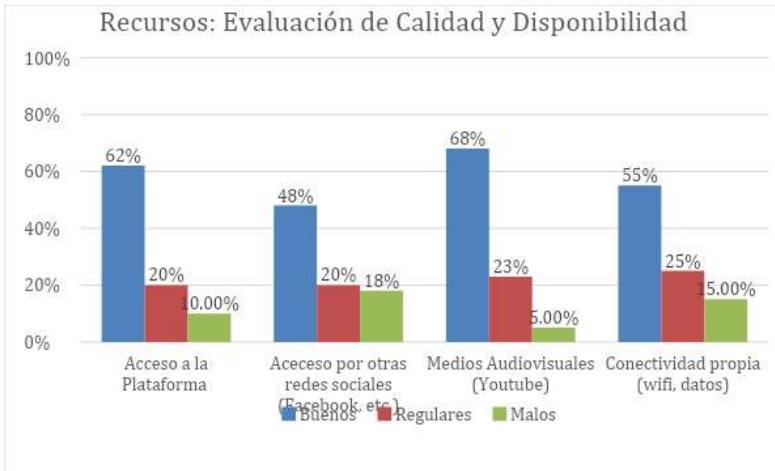


Elaboración propia en base a encuesta

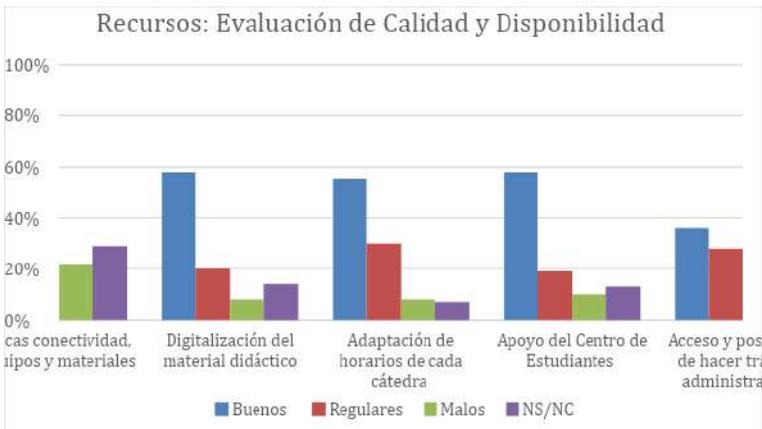


Elaboración propia en base a encuesta

En cuanto a la evaluación de la calidad y disponibilidad de los recursos tecnológicos, el 95,9% contó con redes (wi-fi), el 1% no las tuvo, los demás no saben/no contestan. Mientras que el 70% dispuso de datos móviles, el 18,6% no, y el 11,4% no sabe/no contesta. Cuando se les pregunta acerca de su calidad, la consideran adecuada el 82,1%, negativamente el 1,5% y el 16,4% no sabe/no contesta. Por las respuestas dadas la mayoría utilizó los datos móviles en los casos donde necesitaban acceder al material de texto reciente, para revisar los avisos en el aula, subir tareas o hablar con sus compañeros para realizar trabajos grupales. Fueron evaluados como los recursos más adecuados la computadora y el celular.



Elaboración propia en base a encuesta

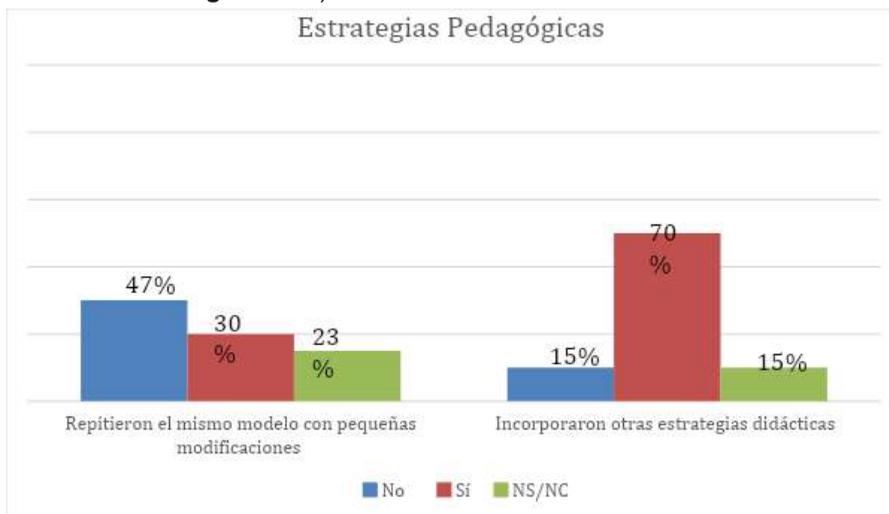


Elaboración propia en base a encuesta

Desde la dimensión pedagógica, el Aula Virtual como plataforma de acceso a la información y al contacto directo con compañeros y docentes fue evaluada como un recurso muy valioso, dado que se encuentra disponible las 24 horas, y deja a disposición toda la bibliografía digitalizada. Posibilita el acceso a las clases grabadas; esto les habilita a poder verlas y escucharlas asincrónicamente, si no pueden estar presentes por horarios de trabajo u otros compromisos. También les permite pausar el video, tomar nota de lo dicho—algo que en la presencialidad es imposible. El aula les brinda la oportunidad de recorrer los foros de intercambio y consultas de compañeros que son muy útiles.

Por otra parte, el apoyo del Centro de Estudiantes alcanzó una alta ponderación, por reconocer que estuvo presente en la organización de tutorías, tramitación de becas, entrega de bolsones de alimentos, y otras cuestiones administrativas que necesitan de previa orientación.

2. Pasaje de la presencialidad a la virtualidad (cambios observados en la forma de dictar las asignaturas)



Elaboración propia en base a encuesta

La lectura de este cuadro da cuenta de cómo evalúan el pasaje de la presencialidad a la virtualidad aquellos que transitaron por ambos modelos, en cuanto a la forma de dictar las asignaturas. Lo que se observa es que más del 30% ponderaron que los docentes repitieron el mismo modelo con pequeñas modificaciones (presencial/virtual), mientras que el 47% lo cambió y un 23% no sabe/no contesta. Entre

los cambios que percibieron los alumnos, el 70% considera que sí emplearon otras estrategias con algunas modificaciones, aunque un 17% vuelve a contestar que el modelo tradicional siguió en pie.

Entre los que piensan que hubo un cambio de modelo, destacan haber puesto como apoyo la disposición continua de guías de lectura, videos de *YouTube* con los que podían relacionar el material y conversar con los docentes lo abordado. Señalan que se hizo un mejor uso de los contenidos audiovisuales virtuales sobre todo en las clases de Trabajos Prácticos en que se utilizaban para generar discusión y debate. También al recurrir a más actividades grupales con regularidad en los Trabajos Prácticos se facilitó el proceso de apropiación de conocimientos. Contaron con clases grabadas de teóricos, trabajos prácticos que según ellos le permitieron preparar sus parciales.

En cuanto a la comunicación, los estudiantes advierten que las clases por *Zoom* tanto de teóricos y prácticos generaron una mayor horizontalidad en el aula virtual y resultaron ser más interactivas; rescatan un cambio en la forma de utilizar el aula virtual ya que empezó a ser más productiva: “*Pasó de ser un depósito bibliográfico a un lugar útil*”. Otros evalúan que el modelo de varias materias se ha modificado en la virtualidad: “*Cursé y abandoné el primer cuatrimestre del 2020, momento en el que dejé todas las materias y siento que esta cursada es más acompañada que la primera experiencia. Lo percibo más situada al contexto de virtualidad*”.

Algunas cátedras agregaron como recurso didáctico el *Power Point*, que anteriormente sólo era un recurso docente utilizado en clases, lo que ayudó más a la comprensión de las clases. La mayoría sumaron los foros, los vídeos de *YouTube* y demás recursos didácticos como una forma de lograr un vínculo pedagógico que intentó asemejarse al modelo de la presencialidad. Los exámenes y trabajos prácticos fueron adaptados al formato domiciliario y se dio más tiempo para entregas obligatorias y trabajos grupales. Resultó de mucha ayuda el acceso a la bibliografía digitalizada, el uso de cuestionarios en línea; todo esto facilitó el proceso de apropiación y acercamiento a la información. Una alumna señala que

Si bien dependió de cada cátedra, y los abordajes fueron distintos, creo que lo más positivo, en algunos casos, fue poder ver las clases grabadas en distintos horarios, y no tener que asistir a un zoom de manera obligatoria, ya que por los horarios de cada familia muchas veces se hace incómodo conectarse y prestar atención con los ruidos de la casa.

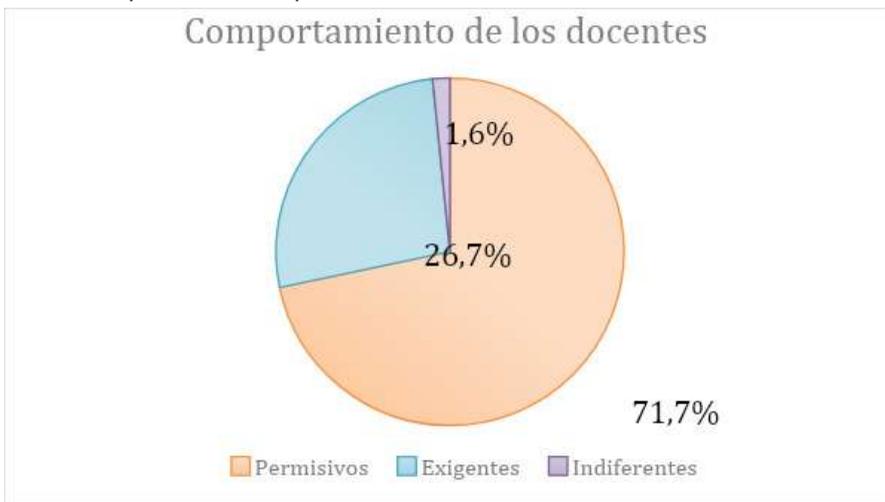
Los que opinan que el comportamiento de los docentes no cambió, evalúan que las clases siguieron siendo de 3 horas como máximo, se utilizó igual sistema de evaluación, suplantaron las clases teóricas presenciales por clases teóricas vía zoom, siguió siendo la misma dinámica en cuanto al nivel de participación, el material a utilizar, sólo se reemplazó el aula por la reunión de zoom, dejar las clases grabadas

y utilizar plataformas al estilo Padlet. Una de ellas se sincera y opina que

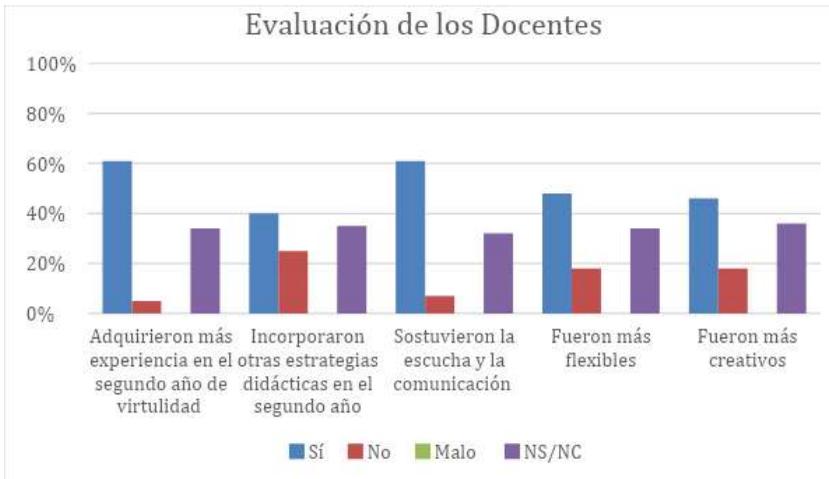
Desde mi experiencia de no poder acceder a las clases por *zoom*, la resolución de las actividades y la forma de trabajar con el material no implicó modificaciones. Pero aclaro que no sé cómo fueron abordados los contenidos por medio de las clases por *zoom* y por los profesores porque no las seguía, solo accedía al aula para bajar el material y realizar las actividades pautadas para aprobar

(...) Yo egresé de otra universidad en 2003 y empecé mi actual carrera en 2021. Vi muchas diferencias, pero creo que algunas (bolillero, capilla, etc.) en ésta modalidad no son posibles.

No obstante, los estudiantes dentro de este grupo aceptan parcialmente que se readecuaron las evaluaciones. En cambio, los que comenzaron a cursar en la virtualidad señalan como significativo, aunque no pueden comparar los modelos, las modificaciones en el trabajo grupal, la modalidad de los exámenes y el dictado de las clases por *Zoom*, lo que le da a este sistema un carácter distintivo.



Elaboración propia en base a encuesta.

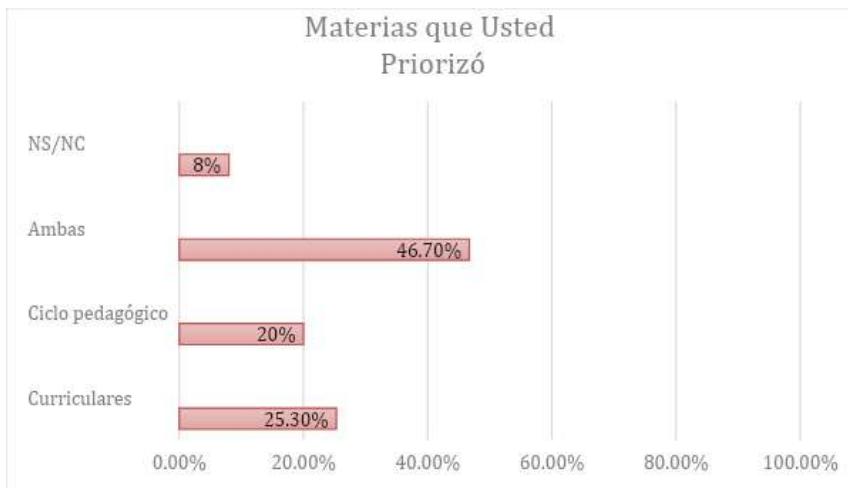


Elaboración propia en base a encuesta

El 71,7% evalúa que durante este proceso los docentes fueron más permisivos (entendido como más flexibles), el 26,7% más exigentes y sólo el 1,6% indiferentes. Dentro de los que los valoran positivamente consideran que la virtualidad obligó al docente a ser más creativo y a recurrir a otras herramientas no tan utilizadas en la presencialidad para facilitar el aprendizaje de los alumnos e intentar mantener su interés en la asignatura a enseñar (documentos interactivos/videos de producción de los alumnos, foros de consulta). Se vieron forzados a implementar el uso de distintas aplicaciones y plataformas para poder seguir enseñando, pero para ello tuvieron que investigar y analizar las distintas posibilidades, por lo que fue un desafío tanto para ellos como para los/las estudiantes que no estaban acostumbrados a estudiar de manera virtual. Como señala Frances (2020)

Los docentes se vieron obligados a poner en marcha este modelo sin la capacitación suficiente. Tanto ellos como los alumnos en una primera etapa se vieron abrumados por recibir información excesiva a través de las plataformas, móviles y correo electrónico. Frustración e impotencia derivado de las limitaciones en la conectividad o de la falta de know-how.

Entre los que consideran que fueron exigentes, uno señala que “A veces se pedían producciones multimedia al estudiante sin haber tenido capacitaciones previas, y eso complejizó, aún más, la situación”. Rescatan que uno de los requisitos de la exigencia docente fue el logro de haber adquirido nuevos recursos para una escritura más académica y una mejor organización de los trabajos, como también haber aprendido a sintetizar los conceptos más significativos de la cursada y de los respectivos textos, o por ejemplo haber podido realizar podcast.



Elaboración propia en base a encuesta

El 46,7% priorizó las materias de ambos ciclos (curriculares y pedagógicas); en el resto de los alumnos se observa un leve incremento de aquellos que prefirieron cursar las curriculares (25,3%) sobre las pedagógicas (20%).



Elaboración propia en base a encuesta

El 59,2% cursó y rindió más materias, contra el 40,8% que no lo hizo. Dentro del grupo mayoritario destacan diferentes razones: la más común resulta la de haber tenido más tiempo, poniendo énfasis que al ser las condiciones de cursada más flexi-

bles y las clases asincrónicas pudieron organizarse mejor. Algunos tuvieron mayor disponibilidad horaria por haber perdido su empleo; otros porque lo aprovecharon para ponerse al día con los finales pendientes, por no viajar a Mar del Plata dado que tenían domicilio en otra localidad o en zonas alejadas al complejo universitario. Estiman que al ser las clases grabadas no se tomaba asistencia; o al estar los textos digitalizados no gastaron dinero en material bibliográfico que en momentos de presencialidad no hubieran tenido y otros resaltan el respeto y apoyo de sus familias en relación a las exigencias demandadas.

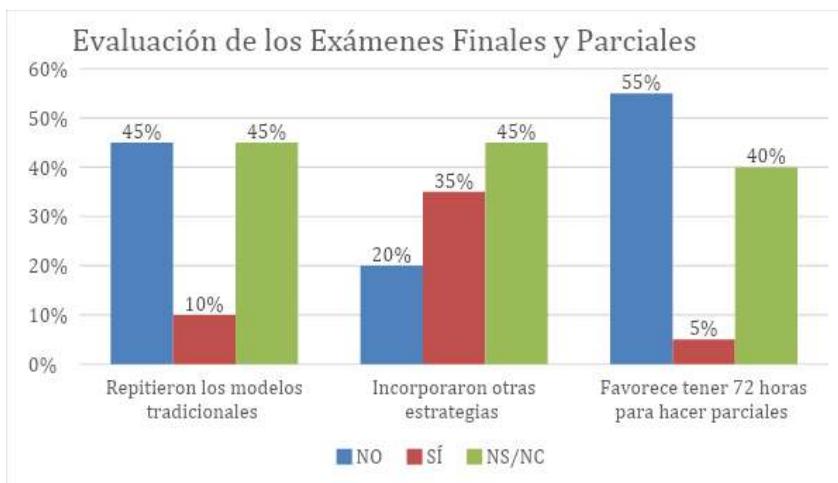
Entre los que no cursaron ni rindieron más materias, las respuestas giran en torno a que no se adaptaron a los nuevos métodos, puesto que había un exceso de bibliografía, y los docentes no los acompañaron. Para algunos la carga laboral incidió negativamente, y en el caso de los estudiantes cuya ocupación es ser docentes se vieron sobrepasados por el exceso de trabajo que demandaba la virtualidad. También hubo entre ellos padecimiento de COVID y fallecimientos en su familia. Algunos datos de estudios recientes que dan cuenta de la deserción ocasionada por la pandemia sugieren que, en la región, los estudiantes de grado cuentan con niveles significativamente más bajos con respecto a las competencias de autorregulación y disciplina que son imprescindibles para el éxito de un programa de educación a distancia (Frances, 2020).

Cuando se les pregunta que marquen diferencias entre el apoyo y seguimiento docente entre las materias curriculares y las del ciclo pedagógico, la mayoría no duda en señalar que fueron las materias del Ciclo las que más acompañaron y estuvieron más cerca de los alumnos, consideraron las dificultades de los que trabajaban, los problemas de conectividad, etc. Dieron siempre más información, acercaron de una manera más eficiente el material bibliográfico y estuvieron atentos a las consultas— como, por ejemplo, llamar a todo un grupo por *WhatsApp* para aclarar las dudas de cómo hacer un trabajo práctico.

No obstante, algunos reconocen matices; por ejemplo, que en las materias curriculares el abordaje de la clase es más tradicional y el seguimiento es menor, porque en ciertas cátedras disponen de más docentes y menos alumnos y logran mejores resultados. O que las materias de primer año, al ser más numerosas, no tienen las mismas oportunidades de establecer idénticas relaciones, situación que también ocurre en la cursada presencial.

Hay consenso en aceptar que las materias troncales son más difíciles de llevar al día; en general tienen mucha carga bibliográfica. Mencionan Historia General, Antigua, Gramática, Literatura Contemporánea y las respectivas Didácticas de cada carrera, etc. Dentro de las del Ciclo Pedagógico hay unanimidad entre los que manifiestan haber tenido problemas en señalar a Problemática Educativa (primera materia del Ciclo).

En cuanto a la consulta sobre si asistieron a las tutorías, la mayoría no recurrió a ellas, pero los que lo hicieron explican que fueron las materias curriculares las que las ofrecían más, sobre todo cuando se tomaba un examen. Estaban a cargo de adscriptos y alumnos avanzados, estos últimos pertenecientes al Centro de Estudiantes (Humanidades por el Proyecto). También, desde el Centro de Estudiantes se armaron distintos grupos de *WhatsApp* para cada carrera que sirvieron de apoyo para consultas y dudas. Si bien los docentes no se oponían, tampoco estaban a cargo—hecho que vuelve a marcar como evalúan el acompañamiento de los docentes de las diferentes áreas.



Elaboración propia en base a encuesta

Con respecto a la toma de exámenes finales y parciales, el 45% señala que no se repitieron modelos tradicionales, sólo el 10% considera que sí, el resto no contesta; dentro de este grupo, no olvidemos que el 37% nunca asistió en la presencialidad.

El 35% admite que se incorporaron otras estrategias didácticas contra un 20% que no, los demás no responden. Hay consenso en aceptar que tener 72 horas para rendir los exámenes parciales tuvo efectos favorables en los resultados y permitió la promoción de las materias. Los exámenes se adaptaron a las condiciones de virtualidad y normativa vigente. Tendieron a adoptar estilos monográficos; los más innovadores exigieron la realización de videos, es decir, acercaron otros recursos tecnológicos a la didáctica planteada por cada materia. Destacan que favorecieron la reflexión, las relaciones entre los contenidos y la trasposición entre teoría y práctica. Implicó una nueva experiencia que en muchos casos resultó ser la preparación de proyectos, problemáticas y no la resolución de las clásicas preguntas. Se profundizaron las consignas de trabajo, la secuencia de las actividades propuestas y la

calidad de los contenidos. Fueron pensados como un espacio distinto para poner en movimiento lo leído. Al tener que ser presentado por computadora, el examen pudo ser organizado de forma más eficiente: mejoró la redacción, la presentación formal, lo que permitió ir incorporando las reglas del artículo académico. Estas fueron formalizadas y exigidas en las consignas de presentación de los parciales.

La amplitud del tiempo hasta 72 horas para la entrega de evaluaciones domiciliarias facilitó reflexionar previamente las respuestas, revisar textos, clases y recursos del aula—condiciones que dieron tranquilidad y tiempo para poder realizarlas en forma adecuada. Esta estrategia resultó vital para sostener la permanencia y evitar la deserción.

Una alumna explica con respecto a los exámenes parciales que

Al tener a nuestra disposición, el material bibliográfico obligatorio y el recurso de la búsqueda online, los exámenes fueron mucho más complejos y requirieron un análisis más exhaustivo de la bibliografía, de relacionar la teoría con la práctica, buscando ejemplos concretos en nuestra realidad más próxima. Sólo rendí un examen final en la virtualidad y el formato desde lo formal fue similar a los que recuerdo de la presencialidad. Tuvimos que elegir una unidad de un libro de texto en inglés y analizarla en el marco de la bibliografía trabajada enfocándonos en una de las cuatro macro habilidades del lenguaje. Fue una experiencia muy enriquecedora ya que se dio un debate interesante con las profesoras de la mesa. Creo que los exámenes fueron más desafiantes, apelaron a nuestra capacidad crítica y analítica a fin de que no sean solo un cortar y pegar información. Las consignas resultaron ser mucho más complejas que en la presencialidad (por el motivo que expuse anteriormente), tener el tiempo para poder resolver las distintas problemáticas me resultó valiosísimo. Revisar la bibliografía una y otra vez, cotejar datos, tener al alcance el recurso de la búsqueda online para ampliar la información es súper positivo.

Quienes manifestaron no creer que se incorporaron otras estrategias aducen que se utilizaron las mismas maneras de evaluar, pero a través de Internet; fueron solo preguntas y respuestas en la mayoría de los casos.

3. Percepción de la pandemia en la sociabilidad

Al interrogarlos acerca de la experiencia de este proceso nos planteamos el objetivo de analizar cómo había impactado la cursada virtual en su sociabilidad. Lo expresado da cuenta que enfatizan la dimensión cognitiva y, si bien mayoritariamente reconocen que fue agobiante, dejan a un lado cómo el ASPO les afectó en lo particular a nivel social y emocional.

Señalan que fue complicado, al principio les costó adaptarse, pero para unos

cuantos el aula virtual era una herramienta con la cual estaban familiarizados y también eran conscientes de los requerimientos que demanda una carrera universitaria (en el caso de los que habían entrado antes del 2020). No obstante, acabó siendo una adaptación por parte de los docentes lo que permitió que el segundo año fuese más práctico y ordenado. El uso de nuevos instrumentos y métodos más la continuidad de la cursada fue mejorando a lo largo del tiempo, pero eso no quita que en la actualidad hay aspectos que pueden seguir mejorándose. Lo que sí se puso en debate fue la discusión sobre el futuro de la bimodalidad.

Responden con más amplitud cuando relacionan sus experiencias con otros niveles educativos; hay consenso en pensar que hubo dificultad en todos, pero las experiencias fueron diversas de acuerdo a cada establecimiento y sector social. En primaria y secundaria, sobre todo en el sector público, no se favoreció a los alumnos y tampoco ayudó al aprendizaje. Puntualizan que la secundaria fue el nivel que más deserción alcanzó, pero remarcan que en el nivel inicial y primario los costos fueron mayores con respecto a lo emocional.

Desde lo pedagógico se agobió mucho a los estudiantes de primaria y secundaria con tiempos y entregas de trabajos con los cuales no estaban familiarizados. El recorte curricular tuvo como consecuencia que muchos temas importantes no lleguen a ser enseñados, además de su fuerte incidencia negativa en el proceso de socialización. No sólo fue muy difícil y angustiante desde lo emocional sino también desde la disponibilidad de los recursos, lo que dejó a la vista la fuerte desigualdad social.

En ambos niveles se lo transitó de manera caótica ya que no tenían experiencia en educación a distancia, costó mucho establecer un sistema de trabajo fluido y constante con reglamentaciones generales conocidas por todos (estudiantes, docentes, comunidad). Se hizo lo que se pudo, nadie estaba preparado para semejante evento. Algunos de los estudiantes, al ser docentes del secundario, han conversado con sus alumnos y les han dicho que no se sintieron cómodos en la virtualidad. Sin embargo, reconocen que fue una buena oportunidad para implementar nuevas técnicas de enseñanza y tomar cierta distancia de las metodologías tradicionales.

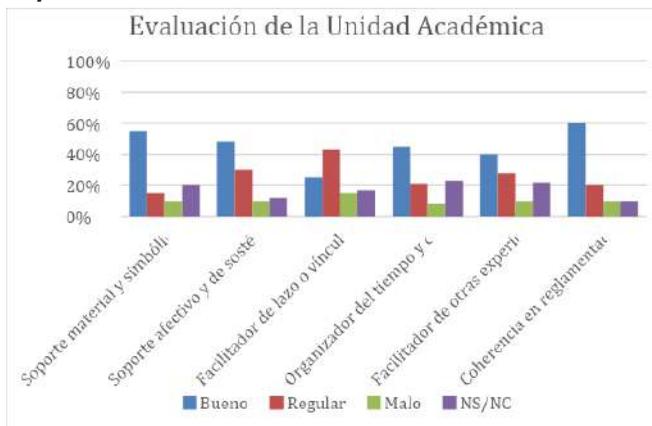
La virtualidad afectó fuertemente lo vincular, los resultados dependieron de cada docente, de los padres de poder ayudar a sus hijos. Hubo poca colaboración y capacitación a los docentes, sobre todo en el campo tecnológico y modos alternativos a la enseñanza. Evidenció que las escuelas no estaban preparadas en infraestructura y en el caso de las secundarias muchas desconocían las problemáticas de sus alumnos.

Tuvieron continuidad educativa no sólo aquellos que disponían de los recursos, sino los que tenían un entorno familiar que los podía sostener. La falta de motivación y el estar encerrado las 24 horas, por la cuarentena, sin poder relacionarse con sus compañeros o docentes fue muy duro. Generó distracción, desconexión y abulia escolar. Esta opinión es coincidente con Claus y otros (2022), quienes señalan que

antes de la pandemia el 95% de adolescentes y jóvenes entre 12 y 17 años asistía a la escuela, pero sólo 7 de cada 10 de los que vivían en grandes ciudades lograban finalizarla. Sólo lo hacían el 41% de los que pertenecían a los sectores sociales más bajos contra el 90% del más alto. Según el BID, el 90% de los que abandonaron durante la pandemia serían adolescentes que asistían al secundario, lo que implica un retroceso de casi una década de inclusión educativa. Entre 2010 y 2018 el porcentaje de la deserción de los jóvenes se redujo un 5% pero después de la pandemia se espera que los que quedaron afuera trepen al 22%, valor similar al de 2012.

Algunos reconocen distintas dificultades, como: a menor edad mayor dificultad en los aprendizajes, la problemática de los padres para coordinar tareas de cuidado con las escolares, sobre todo los que no estaban iniciados en la alfabetización. Sectores vulnerables carentes de capital cultural y de recursos reales. Docentes afectados porque se vieron obligados a aprender el manejo de tecnologías ajenas. Pero rescatan que la virtualidad fue un camino de búsquedas y encuentros para docentes y alumnos. A medida que se fue transitando se fueron mejorando los recursos, formas y decisiones. No obstante, encontramos que la percepción de los encuestados sobre la transición de los dos niveles escolares obligatorios en general perjudicó el aprendizaje del conjunto, pero además profundizó las diferencias entre distintos sectores sociales, fragmentando aún más al sistema educativo.

Impacto en la Universidad



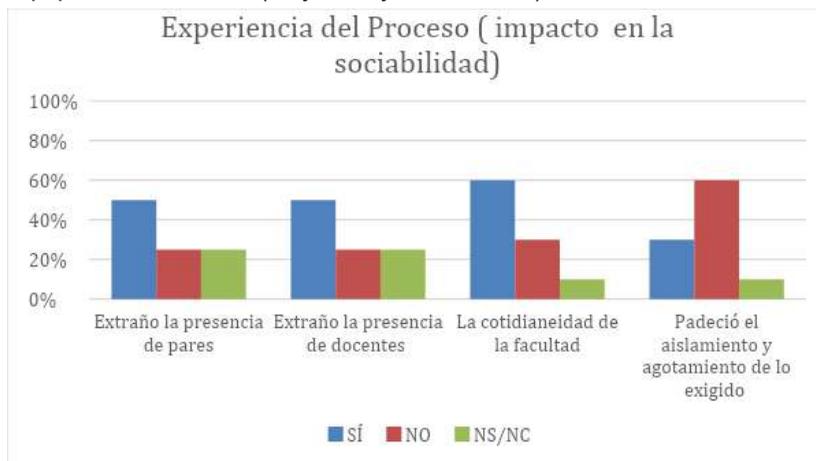
Elaboración propia en base a encuesta

Al leer este cuadro se advierte aceptación en cuanto al comportamiento de su Facultad; el valor más alto (casi un 60%) lo logra la Coherencia en Reglamentaciones, que posibilitaron un funcionamiento ordenado y fijaron reglas claras para alumnos y

docentes. También la valoran como soporte material, simbólico y afectivo con un 50%. Si bien desciende levemente en las otras dimensiones, hay consenso en considerar que durante este proceso su comportamiento fue satisfactorio.

Según lo reportado por la UNMdP en su Informe de Gestión de la Pandemia (2020), la Facultad de Humanidades a través del soporte Moodle habilitó 380 aulas en el que participaron 14.630 alumnos (incluyendo los de posgrado). Fue la Facultad que más aulas dispuso seguida por Ciencias Económicas con 340 y 6000 usuarios— número que se corresponde con la cantidad de alumnos y carreras que se dictan. Comparativamente, fueron virtualizadas para el total de las unidades académicas entre el 70% y 80% de las cursadas, un proceso que pasó por diferentes etapas, desde sólo la comunicación virtual entre docentes y alumnos y la preocupación de reconvertir toda la asignatura en las primeras semanas, hasta repensar cómo evaluar en la virtualidad. En tanto, para las facultades implicó no sólo dar cuenta de cómo garantizar el proceso de la enseñanza y el calendario académico sino también cómo reposicionarse a nivel de lo organizativo, administrativo y fundamentalmente de lo tecnológico.

Con respecto al relevamiento hecho por la Secretaría Académica y la Secretaría de Bienestar de la Comunidad de la UNMdP se comprobó que los estudiantes que tenían problemas con la conectividad rondaban el 13%, siendo muy distinta dicha condición según la carrera; en algunas alcanzaba el 20%. Se adjudicaron becas de conectividad a alumnos, mientras que el sindicato de los docentes (Adum) abrió líneas de crédito a bajo costo para que sus afiliados pudieran adquirir o mejorar sus equipos informáticos (Reynoso y otros, 2020).



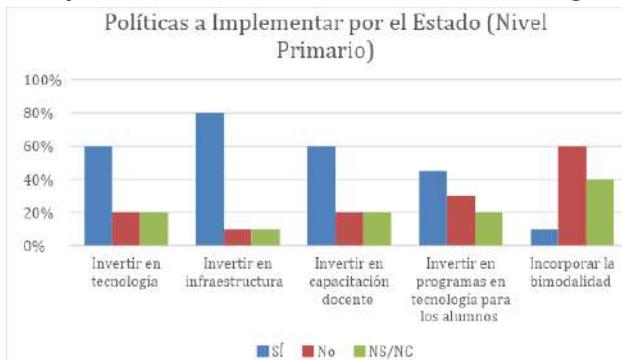
Elaboración propia en base a encuesta

Mayoritariamente (70%), reconocen que durante la virtualidad hubo mayor deserción, lo vivenciaron cuando a través de *WhatsApp* los compañeros se despedían. También por las bajas durante la cursada, comprobable fácilmente con las inscripciones.

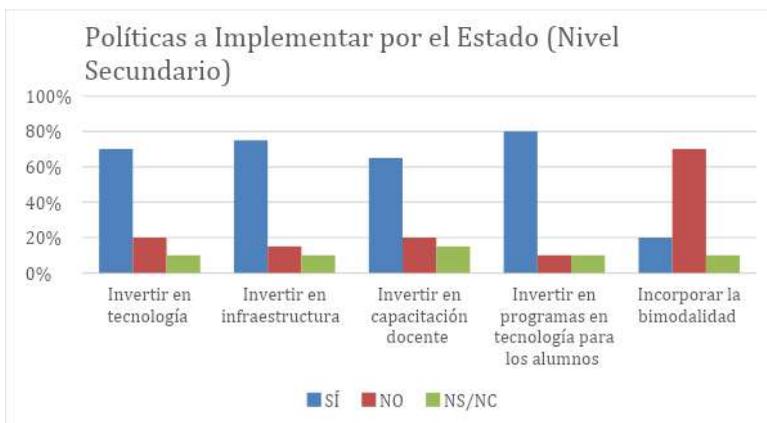
En la universidad afectó más a los ingresantes y más jóvenes que no estaban acostumbrados a los requerimientos del nivel. Al entrar se requiere de un proceso de adaptación, comenzar a sentirse parte de la vida universitaria, y eso se hace posible desde la presencialidad. Si bien todos aceptan haber padecido la pandemia, marcan diferencias con los otros niveles educativos, y le atribuyen un mejor hándicap dado que el estudiantado quizás cuente con mayor autonomía para afrontar estas dificultades. Reconocen que los que desertaron no contaban con conectividad, dispositivos electrónicos o un ambiente familiar propicio. O bien no pudieron soportar el aislamiento. En cambio, los que opinan que no lo hicieron más que otros años sostienen que la virtualidad dio muchas posibilidades de estudiar sin tener que cumplir con un horario fijo y esto fue un facilitador para aquellos que vivían lejos de la ciudad y tenían que viajar o trabajar (condición que está presente en el grupo encuestado).

Algunos creen que, si no hubieran contado con el marco normativo elaborado por la Facultad que reglaba la virtualidad, la deserción hubiera sido el triple. Acotan que también dependió de la carrera y de dificultades específicas que presentan ciertas materias por su condición más práctica. Si bien admiten que la permanencia resultó compleja, no sólo por las nuevas herramientas materiales, cuestiones de ánimo, pérdida de esos espacios comunes y simbólicos para sostener la carrera, lugares donde se construye la subjetividad, hubo muchos que lo encontraron en la virtualidad y pudieron retornar a carreras que habían abandonadas por diferentes circunstancias.

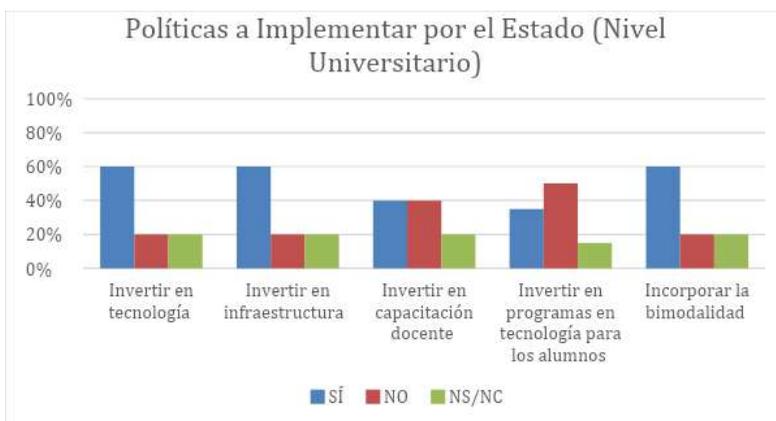
4. Implementación de Diferentes Políticas según Nivel Educativo



Elaboración propia en base a encuesta



Elaboración propia en base a encuesta



Elaboración propia en base a encuesta

Cuando se hace una lectura de las respuestas dadas, vemos que los estudiantes no dudan que en todos los niveles se debe invertir en infraestructura, pero es en primaria donde se alcanza la máxima ponderación (80%). Priorizar un presupuesto en infraestructura significa más cursos con menos alumnos y, de esa manera, poder trabajar con quienes hayan quedado desfasados y poder acortar en parte esas diferencias.

La tecnología en el secundario (70%) y los programas de capacitación para los alumnos (80%) logran los porcentajes más altos. Los estudiantes mayoritariamente advierten que si bien la tecnología tiene muchos elementos que pueden ayudar al

trabajo didáctico, esto implica necesariamente una capacitación para docentes y alumnos porque de otro modo es poco probable que se pueda aprovechar la multiplicidad de oportunidades que potencialmente pueda brindar. Varias de las estrategias que se fueron implementando se deben aprovechar en un marco pos pandémico adecuándolas a una relación cara a cara y en contacto real con la comunidad educativa. Resulta una posición común aceptar que este escenario plantea grandes desafíos; ellos como futuros docentes del nivel medio creen que hay que avanzar hacia la universalización en el acceso a una educación de calidad que garantice la permanencia y terminalidad de los estudiantes, y reinserte aquellos que hayan abandonado. Y para ello se deben poner en marcha tutorías, grupos reducidos para la nivelación en materias críticas y escuelas de verano que ofrezcan cursos compensatorios.

Mientras que la bimodalidad en el nivel universitario se evalúa con la mejor puntuación (60%), no así en primaria, elegida sólo por el 10%, resultado coherente con lo anteriormente dicho. Cuando se les pregunta si han pensado cómo transcurrirá el proceso educativo en el año próximo, las respuestas se reparten de la siguiente manera: un 34% apuesta a la presencialidad, mientras que los que señalan la bimodalidad son el 26%. Pero dentro de este grupo están los que piensan que si bien hay que volver a la presencialidad, se deben incorporar los elementos más valiosos de la virtualidad. Un 20% plantea dar la posibilidad de elegir a aquellos que tienen dificultades por motivos laborales o de residencia. En tanto, el otro 20% no sabe, aducen que lo aprendido durante la pandemia les ha enseñado que no existe certidumbre y en parte va a depender de la evolución de la pandemia.

De lo leído surge que es fundamental una reestructuración en la asignación de recursos para garantizar tanto la tenencia y el uso de los soportes tecnológicos como la capacitación de programas a alumnos y docentes de manera igualitaria para que la educación no siga reproduciendo y profundizando las desigualdades. La cartera educativa debe sostener e incrementar los recursos para mitigar los efectos de corto y largo plazo. En este contexto tan incierto es necesario reorientar la inversión nacional. Si bien el presupuesto es un plan de gestión, el gran desafío se presenta en cómo llevarlo a cabo a través de acciones educativas.

Según CIPPEC (2022), el Estado nacional ha aumentado las partidas presupuestarias en educación, en un 4,8%. De los recursos previstos se estima que más de la mitad se destinarán a la educación universitaria. En cuanto al resto de los niveles sería de casi un 80% en relación al año anterior. La participación del Estado nacional a los fondos salariales es del 27% (el resto queda a cargo de las provincias), pero aporta a través de programas el 73%. Por eso los programas nacionales resultan fundamentales para orientar prioridades y disminuir la desigualdad educativa. Se orientan a a) infraestructura escolar, b) inclusión educativa, y c) TICs y recursos digitales. Se prevé invertir 2,6 veces más al promedio alcanzado entre 2005 y 2020.

Contempla la construcción, refacción y ampliación de escuelas y la provisión de equipamiento y mobiliario para los distintos niveles y modalidades. Para el nivel inicial representaría más del 60% de la inversión proyectada. En tanto, los recursos destinados a políticas de inclusión educativa tendrían un incremento del 81% si se lo compara con el 2020. El presupuesto para becas se elevaría al doble; las líneas de financiamiento se distribuyen en la siguiente proporción: un 34% para finalizar la educación obligatoria, un 29% para el nivel superior no universitario, un 34% para el universitario y el 3% restante para formación profesional, perfeccionamiento y formación en el exterior. Los programas de Gestión Educativa y Políticas Educativas consisten en estrategias de revinculación de los estudiantes, acompañamiento a las trayectorias, acciones de educación sexual integral, provisión de bibliotecas escolares y fortalecimiento socioeducativo de las escuelas y los alumnos. Fue durante los años 2015/2016 en que se alcanzó la mayor inversión en estos programas.

En cuanto a las TICS y el suministro de recursos digitales, la inversión estimada duplicaría la de 2020. Mediante ella se prevé la distribución de equipamiento tecnológico con acceso a contenidos, suministro de conectividad en las escuelas, desarrollo de repositorios digitales con recursos para la enseñanza y el aprendizaje, plataformas accesibles con disponibilidad de aulas virtuales y distribución de textos escolares. La mayor inversión se registró en 2011 (con el inicio del Plan Conectar Igualdad), con casi 50 mil millones de pesos, pero fue descendiendo año a año, y en forma significativa en el 2019.

A modo de cierre

Las conclusiones son diversas. Surge fuertemente la idea de que para los encuestados la educación remota permitió un cambio positivo dentro de un contexto de precariedad e incertidumbres angustiantes. A nivel pedagógico mayoritariamente todos aprendieron algo significativo en la universidad. La pandemia pasó por sus vidas como un antes y un después, pero hacen la salvedad de diferenciar entre el 2020 y 2021. Al principio los desestabilizó desde lo personal, vincular y laboral. Una alumna expresa “Me hizo comprender que podía perder el control de situaciones que me estructuraban como el trabajo” (...) “A nivel social las reflexiones son provisionarias porque el escenario es muy dinámico y está siempre cambiando, tenemos que aceptar que nos toca vivir en un tiempo de incertidumbre, donde no hay certezas”.

Son muy pocos los que dicen no haber aprendido nada, pero otros destacan que desde lo social se pusieron en evidencia las profundas desigualdades, el diferente acceso a los recursos tecnológicos que provocó deserción, aislamiento. Es recurrente la opinión positiva acerca de cómo aprendieron a manejar en forma más eficiente el tiempo para organizar sus actividades. Desde lo vincular destacan la relación con sus compañeros y docentes que no conocían. Comprendieron el peso de las redes

de solidaridad, que nadie puede cursar solo—redes que resultan esenciales para sostener cualquier proyecto individual y colectivo. Aprendieron a tolerar cambios, a innovar, a repensar las prácticas y formas de relacionarse. A valorar la presencialidad, que es necesario el espacio físico para intercambiar ideas y experiencias. Trabajar más en la autodisciplina y estar más sensibilizados a las otredades, a poder escuchar. Como dice una de ellas, “Metió el sistema en nuestra casa, lo cual nos ayudó a entender las diferentes situaciones familiares, habitacionales y de otra índole; las cuales no eran tenidas en cuenta en las trayectorias académicas de los alumnos, simplemente porque no se veían”.

En cuanto a lo estrictamente pedagógico señalan, el compromiso y empatía de los docentes, fue un *aprendizaje conjunto*. La importancia del rol docente en cualquier ámbito presencial o virtual. La necesidad de establecer propuestas más flexibles sin que ello suponga renunciar a la calidad educativa.

Asocian la presencialidad con la posibilidad de afecto y acompañamiento. Ayuda a estructurarse socialmente, pero ello no quita que la virtualidad acerque a otras formas de evaluar, enseñar y desarrollar diferentes actividades, que es posible establecer canales de comunicación que no solamente dependen de los recursos materiales sino del mismo sujeto: “Se aprende a estudiar de otra manera con otros métodos, a usar la tecnología que en la escuela no te enseñan, a poder implementarla tanto en el estudio como en la vida cotidiana”. Otra destaca que aprendió “a estudiar de otra manera, que es necesario tener una rutina para abordar el conocimiento, que es muy preponderante el peso del capital cultural de los alumnos”.

Son conscientes de que van a depender cada vez más de la tecnología, que las herramientas virtuales pueden facilitar el estudio y contribuir al logro de una buena formación profesional, crea códigos y otras formas de organización, pero hay que repensarlas como herramientas y espacios de socialización. Reconocen que existe y siempre existió la deserción y el atraso pedagógico, pero en la presencialidad no se hace tan evidente como se lo percibe en la virtualidad. Por eso la cuestión pasa en cómo flexibilizar y combinar ambos modelos.

La pregunta crítica es si la experiencia adquirida puede capitalizarse para rediseñar un modelo que potencie la presencialidad al tiempo que extraiga lo mejor de la tecnología. El desafío es cómo se repararán las pérdidas de aprendizaje en el caso de los estudiantes más vulnerables, y cómo prepararse con planes de contingencia para evitar los mismos errores en el futuro.

Referencias bibliográficas

Cateria, A., Cardini, A. y Matovich, I. (2022). *El impacto de la pandemia en la educación secundaria en Argentina*. CIPPEC

Claus, A. y Bucciarelli, M. (2022). *Educación en tiempos de pandemia, el gobierno nacional incrementa la inversión educativa*. CIPPEC

Cravero, C. (2020). *Enseñanza Virtual en la Universidad Nacional de Córdoba. La Universidad Entre la Crisis y la Oportunidad*. Editorial Universitaria Nacional de Córdoba y Eudeba

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El Campo de la Investigación Cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa*. Gedisa

Frances, P. (2020). *El Impacto del Covid en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Universidad Entre la Crisis y la Oportunidad*. Editorial Universitaria Nacional de Córdoba y Eudeba

Holman Jones, S. (2015). Autoetnografía. En Denzin, N. & Lincoln, Y. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Gedisa

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós

Reynoso, D., Floris, C. y Marcos, J. (2020). Universidad Nacional de Mar del Plata. La epidemia y el impulso a la virtualidad. En *La Universidad Entre la Crisis y la Oportunidad*. Editorial Universitaria Nacional de Córdoba y Eudeba

Fuentes

Boletín SIED (2020). UNMdP. Nro. 2.

Resolución de Decanato N°583/20 (2020). *Plan de Contingencia Académica*. Facultad de Humanidades. UNMdP.

Resolución de Rectorado N°3226/20 (2020). UNMdP.

Resolución de Rectorado N°4825/21(2021). UNMdP

Notas

¹ Lic. en Sociología y Magister en Ciencias Políticas y Sociología. Profesora Asociada de la cátedra Sistema Educativo y Curriculum del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: irenebucci@hotmail.com

² Profesor en Historia (UNMdP). Miembro del grupo de investigación "Historia y Memoria" y del Centro de Estudios Históricos ambos de la Facultad de Humanidades UNMdP. Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Sistema Educativo y Curriculum del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: geraciaugusto@gmail.com

³ Lic. En Ciencias de la Educación y Lic. En Trabajo Social. Ayudante graduada Prácticos de la cátedra Sistema Educativo y Curriculum del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: mariacristina39@gmail.com

⁴ Lic. En Ciencias de la Educación, Prof. en Docencia Superior en Cs. Sociales, Especialista en Tecnología Educativa. Ayudante graduada Prácticos de la cátedra Sistema Educativo y Curriculum del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: zoriamonde@abc.gob.ar

La construcción del vínculo afectivo para potenciar el aprendizaje en el Profesorado de Inglés de la UNMdP
The construction of the emotional bond to enhance learning in the English Teacher Education Program at Mar del Plata State University

Silvia Adriana Branda¹
Adriana Soledad Hueiquimil²

Resumen

Este trabajo se desprende de una investigación que buscó analizar el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes que luego influye positivamente en el aprendizaje. El objetivo fue explorar relatos de estudiantes en el marco de la asignatura Comunicación Integral de la carrera del Profesorado de Inglés dictada en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para este fin se realizó un estudio cualitativo de carácter interpretativo, se analizaron e interpretaron narrativas escritas y orales tanto individuales como grupales. A través de las reflexiones de los propios estudiantes protagonistas de la experiencia, se buscó desentrañar cómo el vínculo afectivo positivo en el aula afecta el aprendizaje. Se aspira que los hallazgos del estudio realizado puedan contribuir al campo disciplinar considerando cómo la construcción del afecto potencia el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: vínculo afectivo; aprendizaje; docentes y estudiantes; profesorado; relatos

Abstract

This article arises from a research project that sought to analyze the emotional bond between teachers and students, which positively influences learning. The objective was to explore the narratives of students in the course *Comunicación Integral* belonging to the English Teacher Education Program held at the Faculty of Humanities of Mar del Plata State University. To this end, a qualitative study of an interpretive nature was carried out; written and oral narratives, both individual and group, were analyzed and interpreted. Through the voices of the actors of the experience, this work sought to unravel how the positive affective bond in the classroom affects learning. It is hoped that the findings of the study carried out can contribute to the disciplinary field considering how the construction of affect benefits the learning process.

Keywords: Emotional Bond; Learning; Teachers and Students; English Teacher Education Program; Narratives

Fecha de recepción: 3/11/2023
Fecha de evaluación: 27/11/2023
Fecha de evaluación: 29/11/2023
Fecha de aceptación: 1/12/2023

Introducción

Cuando ingresé a la carrera del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata noté que, en ciertas ocasiones, grupos de estudiantes no se sentían a gusto al conectarse con sus profesores y profesoras. Según la percepción del estudiantado, este sentir asomaba a partir de la escasa conexión afectiva que había con sus docentes, que luego parecía incidir de alguna manera en el aprendizaje.

En lo personal, la propuesta de la materia Comunicación Integral, de segundo año, me permitió tener un diálogo fluido con el equipo docente y con mis pares. Pude así expresar intereses y opiniones libremente, recibí y compartí devoluciones claras y profundas que me permitieron debatir cuestiones sociales y culturales sensibles. Esta instancia de aprendizaje fue de gran relevancia para mí porque influyó mucho en la relación que fui construyendo con el equipo de cátedra. Se generó en la cursada una gran empatía, un vínculo afectivo que claramente influía de manera positiva en el aprendizaje. Fue de esta manera como se gestó la idea de realizar una investigación relacionada con esta temática. Por lo tanto, y dado que muchos estudios enfatizan la importancia del afecto en el aprendizaje, consideré necesario y útil dar un paso más. Con relación al vínculo afectivo docentes-estudiantes y su efecto en el aprendizaje, me interesó escuchar las voces de otras personas que cursaron esta materia en el año 2022. Sus perspectivas quedaron plasmadas en las narrativas y, al tratar de darle sentido a esas voces, traté de obtener conocimiento científico relevante para el ámbito educativo.

Antecedentes

A nivel local, en el marco de la Universidad Nacional de Mar del Plata, hay varios estudios que se refieren a la importancia del vínculo afectivo entre docentes y estudiantes universitarios. Una investigación llevada a cabo por Fernando Hammond (2016) con un grupo de ex-estudiantes de la UNMdP argumenta que la actitud impersonal de ciertos docentes de la UNMdP representa la tercera causa de deserción. Hammond sostiene que este fenómeno se evidencia más en los primeros años de las carreras:

(...) momento en donde los estudiantes deben adaptarse al *habitus* dominante en la organización y adquirir una serie de habilidades para poder cumplir con las metas académicas exigidas. El primer año resulta el período más crítico, debido a que se acentúan las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes, ya que poseen una filiación institucional baja, y el horizonte de graduación se encuentra más lejano (2016, p.63).

En relación con la carrera del Profesorado de Inglés de la UNMdP, Marcela López (2016) realizó un estudio cualitativo sobre los motivos que condujeron a estudiantes

de este Profesorado a abandonar la carrera, y recopiló varios testimonios que revelan que el trato impersonal y distante de algunas personas docentes fue una de las causas de deserción. Quienes compartieron sus experiencias, no solo hicieron referencia al trato docente sino también a la devolución que éstos daban sobre sus producciones escritas en las primeras asignaturas cursadas. Expusieron que la exhaustiva corrección de sus textos sumada al *feedback* negativo que obtenían llevaban hacia una frustración constante que no les permitía seguir con sus estudios (López, 2016).

A través de las narrativas, se trata de descubrir los matices de otras vidas. La narrativa ocupa un lugar innovador también en la poesía, con un resultado muy particular (Branda, 2020). Un trabajo de investigación llevado a cabo por Cristina Sarasa (2019) da cuenta de la importancia entre la relación docente-estudiante dentro del Profesorado de Inglés de la UNMdP. En su estudio, la investigadora escribió un poema, siguiendo el método de *poetic enquiry*, basado en ideas y reflexiones sobre docentes memorables plasmadas en las narrativas de los estudiantes participantes. Para esto, Sarasa utilizó palabras o conceptos clave como las siguientes de la tercera estrofa: “se interesan, se interesan, se interesan, se interesan, se interesan/ Muestran maneras/ para enfrentar miedos y abrazar la educación/ Inspiran el amor, el aprendizaje, los sueños, los fines/ Brindan su apoyo/Se involucran/Se comprometen/ Comparten”³ (p. 27) (traducción propia). Si bien el estudio que realizamos no buscó conocer de qué manera el vínculo afectivo docente-alumnado afecta el aprendizaje, dio no obstante cuenta del valor que el estudiantado otorga al desarrollo de dicho vínculo. Según el grupo de participantes, las personas docentes más memorables son aquellas que demuestran interés por sus estudiantes y los apoyan en su trayectoria educativa.

A continuación exploraremos algunos conceptos y espacios que consideramos relevantes para esta investigación: el vínculo afectivo, el afecto y la emoción y la asignatura Comunicación Integral: su inserción dentro del Plan de Estudios del Profesorado de Inglés y sus fundamentos.

El vínculo afectivo

La investigación que realizamos se centró en indagar acerca de cómo un buen vínculo afectivo entre docentes y estudiantes puede favorecer el proceso de aprendizaje. Para definir este concepto tomamos la definición de vínculo de Enrique Pichon Riviere (2002) y la de afecto de Jane Arnold (1999). El término vínculo es conceptualizado por Pichon-Riviere como la forma en que una persona se relaciona con las demás, estableciendo una estructura relacional entre ambos comunicantes que será única. Toda conducta humana supone un vínculo humano, ya que incluye una relación con un objeto, el cual puede ser animado o inanimado. El autor da como ejemplo el aprendizaje, ya que éste es el resultado de las distintas formas de acercamiento y

descubrimiento que realizó el sujeto anteriormente en su interacción con el mundo. A esta idea le sumamos la dimensión afectiva que define Arnold. Según la autora, este concepto hace referencia al área de las emociones, sentimientos, creencias, estados de ánimo y actitudes. Arnold afirma que esta dimensión tiene una gran influencia sobre el comportamiento de las personas. Por lo cual, en otras palabras, se entiende al vínculo afectivo como la relación entre dos sujetos que incluye un aspecto afectivo. Sin embargo, la autora no solamente hace referencia a la relación afectiva entre estudiantes y profesores, sino también a los vínculos que se dan entre estudiantes (2011). ¿Por qué es necesario hablar de esta dimensión afectiva en la educación? En el libro *Affect in Language Learning* (1999), Arnold y Brown afirman que el lado afectivo del aprendizaje no está en oposición al lado cognitivo y que, cuando ambos se usan juntos, el proceso de aprendizaje se construye en una base más sólida y más firme. Más tarde, Arnold (2011) agrega que el afecto es un prerrequisito para que un trabajo cognitivo óptimo tenga lugar y así ocurra el aprendizaje. Estos dos elementos, sostiene la autora, el afecto y la cognición, forman parte del desarrollo integral de la persona del estudiante y tienen una relación directa con su identidad.

Entre los autores contemporáneos que han colaborado con estudio de la docencia y sus procesos de formación con las temáticas de afecto y emoción, nos interesaría mencionar a Seymour Sarason (2002) quien sostiene que las personas docentes tienen dos obligaciones: poseer el conocimiento profundo del campo y sostener la relación con el grupo de estudiantes. Sarason enfatiza el compromiso ético de formar un vínculo con el alumnado ya que la enseñanza conlleva la necesidad de establecer empatía, posibilitando un lazo para conmovir al otro. Adela Cortina (2009) también utiliza el término obligación y explica que, como ya hay un vínculo preexistente entre docentes y estudiantes, como entre todas las personas, la construcción de un lazo pedagógico consistiría en confirmar, en el marco de las acciones de enseñanza, esa *ligazón* (Porta y Flores, 2014). En palabras de Luis Porta y Graciela Flores (2014), “se trata entonces de elegir no declinar, no desconocer ese vínculo preexistente y además, actuar para que la relación áulica reconozca y enaltezca ese vínculo” (p. 64).

Bridget Hamre y Robert Pianta (2001) hacen referencia a las tramas intersubjetivas en el aula, al modo de vincularse. Sostienen que cuando las personas docentes forman vínculos positivos con el grupo, el aula se convierte en un espacio de apoyo en el cual el estudiantado no solo participa académicamente, sino que también lo puede hacer socialmente. Hamre y Pinata describen las relaciones afectivas entre docentes y estudiantes como cercanas, cálidas y positivas. Afirman que el alumnado que tiene este tipo de relación con sus docentes las utilizan como una base segura desde la cual pueden explorar el entorno institucional y áulico tanto académica como socialmente, lo que les permite asumir desafíos y trabajar en su desarrollo socio-emocional.

La dimensión relacional entre profesorado y alumnado a menudo se olvida en la práctica académica. Fonseca-Mora (2005) considera la necesidad de tener en cuenta tanto los aspectos lingüísticos como sociales y afectivos para abordar los obstáculos que pueden presentarse en el aprendizaje de una lengua extranjera. Arnold (2009) sostiene que la relación entre aprendizaje y afecto es válida para cualquier salón de clases y materia, pero con el aprendizaje de idiomas es crucial debido a que la imagen que las personas estudiantes tienen de sí mismas es más vulnerable cuando aún no tienen dominio de su vehículo de expresión, es decir, el lenguaje.

Afecto y emoción

Varios autores hacen referencia a la importancia del giro afectivo (Satyro, 2022; Ferreira Barcelos *et al*, 2022; Zembylas, 2014) en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera demostrando cómo el afecto desafía y transforma estos procesos cuando se trata de una lengua no materna (Satyro, 2022). Pavlenko (citada en Satyro, 2022) afirma que en las últimas dos décadas el interés por el afecto y las emociones ha aumentado, generando lo que se designa como giro afectivo. Siguiendo esta línea de pensamiento, Satyro (2022) resalta la influencia de las relaciones interpersonales entre docentes y sus estudiantes. Usa el término *afectividad* para hacer referencia a afecto, emoción y sentimiento (Satyro, 2022). El autor concibe el afecto como una capacidad humana para afectar y ser afectado en un contexto social, cultural y político (Satyro, 2022). De esta manera, en una clase de inglés como lengua extranjera, las personas docentes afectan a sus estudiantes todo el tiempo, así como también son afectadas por las acciones de sus estudiantes (Satyro, 2022). Para Freire, según Satyro (2022), la *afectividad* es expresada mayoritariamente a través de las relaciones interpersonales en espacios educativos. Para que estas relaciones influyan positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe haber diálogo y respeto (Satyro, 2022). Asimismo, el autor sugiere que la construcción de lazos en el aula presupone intencionalidad por parte de quienes enseñan. Según Miller y Gkonou (citados en Satyro, 2022), las personas docentes *invierten* (cursivas del autor) en las relaciones y emociones de los estudiantes y hay, por lo tanto, una elección consciente en la acción de quienes educan. Además de los vínculos, el autor también apunta a otra manifestación de *afectividad*: *little nothings* (“pequeñas nada”, traducción propia). Esta otra forma de demostrar afecto apunta a aquellas pequeñas pero poderosas interacciones entre docentes y estudiantes (Satyro, 2022), como lo es una sonrisa, dar cumplidos, hacer chistes, y todos aquellos detalles que forman parte de la cotidianidad en el aula e influyen positivamente en el bienestar del alumnado.

Comunicación Integral: su ubicación dentro del Profesorado de Inglés

La materia Comunicación Integral se ofrece en el segundo año de la carrera y se encuentra dentro del Área de Habilidades Lingüísticas del Plan de Estudios 1999 del Profesorado de Inglés, Facultad de Humanidades, de la UNMdP. El principal objetivo del área es desarrollar las cuatro macro habilidades de la lengua: el habla, la escucha, la producción escrita y la comprensión lectora (Plan de Estudios 1999). Desde la cátedra se concibe a la lengua inglesa como el resultado de un desarrollo lingüístico, histórico, social y cultural específico, donde se reflejan las estructuras cognitivas de la cultura de sus hablantes nativos. El Plan de Trabajo Docente (PTD) reafirma que esta asignatura tiene como finalidad desarrollar las cuatro macro habilidades lingüísticas a través de los contextos culturales en los que se utiliza el idioma inglés, con el fin de promover una quinta macro habilidad: la competencia intercultural (Kramsch, 2004). Para lograr este propósito, el PTD indica que se introducirán las estrategias necesarias para procesar información y promover la comprensión e interpretación de la realidad socio-cultural, política y económica contemporánea de distintas culturas de habla inglesa.

Fundamentos que sostienen la materia Comunicación Integral (ICI)

Uno de los pilares que sostiene la materia desde sus inicios es el trabajo de Claire Kramsch, específicamente el libro *Contexto y Cultura en la Enseñanza de Idiomas* (1993) (traducción propia). Para la autora la comunicación intercultural, la conceptualización del contexto como una estructura compleja y el desarrollo de un entendimiento de la cultura y el lenguaje analizando textos literarios, resultan claves.

Catherine Walsh (2005, citada en Calvete, Blanc y Branda, 2022, p.4) sostiene que “la interculturalidad significa ‘entre culturas’, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad”. Marcela Calvete (docente de la cátedra de ICI), María Inés Blanc y Silvia Branda (2022) proponen desde la UNMdP un enfoque que rechaza el mito de que existen algunas variedades lingüísticas superiores a otras, reconociendo a todas las versiones como legítimas. Esta mirada, al igual que los conceptos de Kramsch, puede verse reflejada en las prácticas docentes en ICI. Recurrimos al PTD para ilustrar este punto. Con respecto a la centralidad de la comunicación intercultural en el programa de la materia, observamos que dos de los objetivos se relacionan con este concepto: “explorar distintas problemáticas de las culturas propias y de las de habla inglesa” y “construir conocimientos interculturales en comunidades reflexivas presenciales y digitales” (PTD, 2022, p. 3). Advertimos que para lograr estos objetivos, una comprensión de las culturas propias y ajenas es crucial para poder entender subjetividades y consecuencias sociales. En este proceso de comprensión, y reflexionando desde la otredad, se aumenta la capacidad de empatía con el otro, lo que lleva también a empatizar con pares y docentes. Asimismo, volviendo

a Kramersch, en cada texto literario leído se puede observar cómo el contexto es una estructura compleja, y aquí quisiéramos mencionar otro objetivo de la materia que es: “abordar variados aspectos de diversas culturas hablantes del idioma inglés”. No solamente se recurre a textos literarios para poder entender otras culturas, sino que también se exploran elementos fílmicos, ensayos, artículos y discursos de figuras relevantes del ámbito social y cultural estudiados. Así se logra una comprensión más acabada o pertinente, escuchando diferentes voces y teniendo en cuenta una amplia gama de relatos. Esta búsqueda continua de la comprensión del otro, de lo ajeno, de su contexto y de su cultura toma diferentes formas y se visibiliza a través de discusiones en clase, presentaciones grupales, ensayos expositivos, de análisis de procesos y de análisis textuales.

Un segundo pilar son los estándares para el aprendizaje de lenguas, a cargo de El Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras⁴. Dichos estándares están clasificados en cinco áreas, las cinco C, que resultan de vital importancia a la hora de entender el enfoque de la materia y sus fundamentos: *comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades*. Los estándares en la sección de *comunicación* están conformados por *comunicación interpersonal, interpretativa y de presentación*. Se espera así que el estudiantado pueda comunicar sus ideas de manera efectiva para poder funcionar en una variedad de situaciones y con múltiples propósitos. Esta área ha tenido gran incidencia en ICI ya que estos tres estándares están presentes en toda la cursada, en la comunicación entre pares y docentes, interpretación de textos y exposiciones. La siguiente sección, *Culturas*, es también relevante, ya que aquí el grupo de estudiantes investiga, explica y reflexiona acerca de las prácticas y los productos culturales y los relaciona con las perspectivas de las culturas. Esta relación es una actividad cognitiva que continuamente se promueve en la materia y sirve para poder entender, entre otras cosas, situaciones y decisiones en su contexto y desde una visión determinada del mundo. Todas estas reflexiones, indefectiblemente, favorecen la exposición de las sensibilidades, creando lazos empáticos y afectivos no solo hacia el material que se trabaja en la cursada, sino también hacia el grupo docente que muestra y guía ese camino de reflexión. Otra área es *Conexiones*. Aquí el estándar es conectar con otras disciplinas y adquirir información y perspectivas diversas para usar la lengua en situaciones académicas y profesionales. La cuarta área es *Comparaciones*, cuya característica es comparar la lengua estudiada con la propia y desarrollar conocimiento con respecto a la naturaleza del lenguaje y la cultura para poder interactuar con competencia cultural. Este estándar es también muy importante para el equipo de cátedra ya que este análisis se lleva a cabo para poder comprender términos y usarlos adecuadamente. No menos importante es la última C, *Comunidades*, que implica comunicar e interactuar con competencia cultural para poder participar en comunidades multilingües, ya sea en el propio ámbito de estudio o fuera de él. Precisamente, esta competencia cultural es la

quinta macro habilidad que la cátedra propone desarrollar. Para hacerlo, se introducen las “estrategias necesarias para procesar información y promover la comprensión e interpretación de la realidad socio-cultural, política y económica contemporánea de distintas culturas de habla inglesa” (PTD, 2022, p. 13).

Un tercer pilar que fundamenta las clases de ICI es el marco que ofrece el trabajo Enseñanza para la Comprensión, del grupo de investigación Proyecto Cero⁵ de la Universidad de Harvard. Al igual que los aportes de Kramsch, éstos han estado presentes desde los orígenes de esta asignatura. Uno de los grandes objetivos de este grupo es ofrecerle al estudiantado ir más allá del manejo de los temas, o de la simple memorización, proponiendo actividades que permitan que los grupos de estudiantes apliquen en múltiples contextos el conocimiento que manejan. Los aportes de especial interés son: los *tópicos generativos*, *desempeños de comprensión*, *reflexión a través de la instrucción* y el modo en que en este marco se repiensa la evaluación y se la concibe como *assessment*. La utilización de *tópicos generativos* es una constante en la asignatura, ya que generalmente, se parte de un conjunto de ideas, temas o conceptos, ricos en conexiones. Siempre hay un hilo conductor que posibilita el trabajo con otros temas relacionados y la exploración de diferentes fuentes para enriquecerlos. Con respecto a los *desempeños de comprensión*, existen múltiples instancias en las cuales el grupo de estudiantes puede demostrar entendimiento de los temas tratados. También es posible integrar otras voces reconociendo similitudes o diferencias en situaciones que incrementan el conocimiento de los temas. Con respecto a la evaluación, cada estudiante tiene un *portfolio*, es decir, una carpeta en la cual recopilar todos los trabajos realizados y corregidos. Esta idea pone de manifiesto una concepción de evaluación continua, que posibilita visitar aquellas correcciones que fueron realizadas, enfatizando tanto aspectos positivos como aspectos a mejorar. Una incorporación que realizó esta asignatura fue la evaluación por rúbricas, en concordancia con la idea de ofrecer criterios claros y una devolución útil para mejorar y seguir aprendiendo (Perkins y Blythe, 1994). Dentro de las recomendaciones que Arnold (2011) brinda con respecto a la evaluación, está la idea de preparar al estudiantado para los exámenes parciales, no sólo en el material a ser considerado sino también en el formato del instrumento de evaluación en cuestión. Estos lineamientos están muy claros para el alumnado ya que se comunica esta forma de evaluar el primer día de clases, lo cual ayuda enormemente a reducir la ansiedad.

Por todo lo expuesto, podemos percibir la importancia que el cuerpo docente de ICI le otorga a las transacciones que ocurren en el aula y da cuenta de un equipo con una actitud facilitadora y una preocupación por la dinámica del grupo, fomentando siempre el intercambio y el trabajo colaborativo (Arnold y Brown, 1999).

Perspectiva metodológica y entrada al campo

En la investigación realizada adoptamos un enfoque cualitativo en la hay una realidad que debemos descubrir, construir e interpretar. La investigación cualitativa se sitúa temporal, histórica y socialmente y está “basada en presunciones epistemológicas y ontológicas que la diferencian de la investigación cuantitativa. Es contextual y subjetiva en lugar de generalizable y objetiva.” (Whittemore, Chase y Mandle, 2001, citados en Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 44). Denzin y Lincoln (2015a) afirman que la investigación cualitativa cobra distintos significados a través de la historia; no obstante, ofrecen una definición genérica e inicial, describiéndola como un multimétodo focalizado que incluye la interpretación y aproximación naturalista al objeto de estudio. Es decir que las personas investigadoras estudian los fenómenos en su situación natural y tratan de entender e interpretar los fenómenos a través de los significados que la gente les otorga. Para Swepson James Taylor y Robert Bogdan (2000), la investigación cualitativa produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. También expresan que la fuente principal y directa de la información son las situaciones naturales. El investigador es el principal instrumento para recoger datos debido a su adaptabilidad para la recopilación de los mismos y su visión holística, esto es, su capacidad para captar el contexto de forma global.

La información que analizamos en la investigación realizada surgió de la interacción con el grupo de estudiantes en su propio ambiente: sus experiencias, vivencias y puntos de vista. A su vez, las categorías de análisis fueron inducidas y emergieron de los textos de campo. Una de las características de la investigación cualitativa es el concepto de flexibilidad, que alude a la posibilidad de advertir, durante el proceso, situaciones nuevas e inesperadas vinculadas al tema de estudio y que pueden implicar cambios tanto en las preguntas como en los propósitos. Intentamos captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo la perspectiva de las personas protagonistas. Buscamos comprenderlos desde sus propios marcos de referencia: esquema de valores y lenguaje, a través de múltiples métodos para recolectar datos (Mendizábal, 2006). Abrazamos en la metodología a seguir, el término *bricoleur* (Denzin y Lincoln, 2015a) para unir todas las piezas como en un rompecabezas, entretejer las prácticas y dar soluciones al problema. El resultado o *bricolaje* (Denzin y Lincoln, 2015a) fue una construcción emergente y cambiante, que tomó nuevas formas según las herramientas, métodos y técnicas aplicadas. Tratamos de ser creativas para compartir los matices, las particularidades, la emoción y la percepción del grupo de participantes. (Whittemore, Chase y Mandle, 2001 citado en Vasilachis de Gialdino, 2006). Siempre pensando en la otredad, observamos, interactuamos e interpretamos como artesanas para transformar y a la vez ser transformadas, de algún modo, por esas personas. Contemplamos la investigación con la ayuda de un gran prisma, donde se refractan muchas cuestiones y se entranan para iluminar el

objeto de estudio y después los hallazgos.

Realizamos una investigación cualitativa de carácter interpretativo y narrativo de relatos acotados a preguntas disparadoras pero libres en cuanto al desarrollo y extensión que cada participante eligiese. Se trató de un proceso de comprensión de los significados inmediatos de los actores relevados, e implicó una re-lectura de esos significados, entrelazando los detalles concretos con la teoría relevada, sin intentar establecer relaciones causales lineales, sino comprendiendo las particularidades de los casos singulares. Para el enfoque interpretativo los sentimientos y acciones se transmiten a través del lenguaje, es decir, que la subjetividad de quienes participan se refleja en sus propios discursos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001 citado en Flores, Yedaide y Porta, 2013). Se hace referencia a una realidad social que no es estable ni permanente, sino cambiante. Interpretar significa, desde el punto de vista metodológico, entender, descifrar y hacer perceptible, o sea funciones cognitivas que implican habilidades, procesos y estrategias intelectuales (Denzin y Lincoln, 2015b). La investigación que realizamos no se enfocó solo en darle sentido a lo que sucede en el contexto real sino también en indagar y comprender, desde la mirada de las personas participantes, sus propias experiencias, percepciones, los sentidos simbólicos, sus representaciones y valoraciones. Es decir, que el grupo de estudiantes participantes otorgó significado a su realidad. De este modo, en un proceso interactivo y dialógico, buscamos *sentidizar* (Porta, 2022) las percepciones de los estudiantes de ICI 2022, en relación con los vínculos docente-estudiante que propician el aprendizaje académico.

Instrumentos

Para concretar el objetivo del estudio, *interpretar la experiencia del grupo de estudiantes de la asignatura Comunicación Integral del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata con relación a los vínculos que, a través de diversas actividades pedagógicas, establecieron con los docentes*, utilizamos dos instrumentos característicos de la investigación cualitativa: el relato escrito (RL) de experiencias vividas y el grupo focal (GF). Entendemos el relato de experiencias desde la perspectiva de Susan Chase (2015), como una narrativa acerca de un aspecto o evento importante y/o específico de la vida de una persona. En dicho relato emerge, de una u otra manera, la vida misma de quienes participan, asoma el *conocer-se*, es decir, la persona se da a conocer y se auto-conoce. Partiendo de las palabras de Roland Barthes (1977, citado en Chase, 2015, p.58), quien indica que “la narrativa está presente en todo tiempo, en todo lugar y en toda sociedad”, Chase (2015) afirma que la narrativa, en cualquiera de sus formas, es una combinación de distintos enfoques y perspectivas, disciplinas y métodos innovadores y tradicionales, que giran en torno a los datos biográficos tal y como los narra quien

los vivencia. Las experiencias pueden ser contadas en forma fragmentada o parcial, y así retomada por el investigador como parte de una realidad necesariamente más abarcadora. Estos relatos de experiencia de vida se convierten en documentos que aportan a quien investiga información significativa e intencional (Yuni y Urbano, 2005). Asimismo, son un medio para que las personas estudiantes del profesorado reflexionen sobre sus vidas, hagan propia la experiencia vivida y adquieran nuevas comprensiones de sí mismas, como base para el desarrollo personal y profesional (Bolívar *et al.*, 2001). Decidimos elegir este instrumento, precisamente porque nos permite acercarnos al mundo y a las experiencias del grupo de participantes desde sus relatos y el significado que le otorgan. La narrativa, además de ser una forma de discurso constituye una manera de conocer y poder comprender lo referido (Martín, 2010) y nos permitió brindar al grupo de participantes más libertad de expresar sus ideas, pensamientos y percepciones sobre su experiencia en la construcción del vínculo afectivo que contribuyó positivamente al aprendizaje.

Por otro lado, debemos considerar que la narración escrita no capta el campo de lo no verbal y de los gestos. Por lo tanto, tras la lectura de los textos de campo que emergieron a partir de los relatos escritos, utilizamos otro instrumento: el grupo focal, que buscó develar con más profundidad la experiencia concreta compartida por los participantes (Yuni y Urbano, 2006). En este caso, se trató la conformación de vínculos con los docentes de ICI, que contribuyó a favorecer el proceso de aprendizaje del grupo de estudiantes. Scribano (2007) también describe este instrumento como una discusión grupal guiada por un entrevistador, con preguntas de final abierto para fomentar la interacción entre participantes. Realizamos un encuentro con el grupo completo de estudiantes participantes en el que contamos con una guía de temas disparadores, tales como: cómo se sintieron cuando, al iniciar la cursada, se puso énfasis en sus pronombres y con qué nombre querían ser identificados; qué los motivaba a participar y expresarse libremente en las clases; sus opiniones acerca del intercambio de experiencias personales y cómo éste contribuyó a la formación de un vínculo con el equipo docente; en qué medida el contacto con el personal docente fuera del aula (a través de mails, aula virtual y pasillos) hizo que se sintieran motivados y a gusto en la cursada; y cuán significativas fueron para el grupo esas actividades que les permitieron compartir quienes son, lo que les identifica y de qué manera sintieron que esas propuestas les acercaron al equipo docente. Además, llevamos un registro etnográfico escrito para captar eso tan fuerte que brinda la narrativa oral, como gestualidades, distanciamientos, resistencias y otros aspectos que también comunican información.

Participantes e interpretación de sus voces

Quienes participaron de la investigación pertenecían al tipo de *persona común* (Mallimaci y Béliveau, 2006), que es el que más responde a la preocupación por

rescatar voces que aparecen sumidas en generalizaciones desde otras disciplinas. Para llevar a cabo esta investigación, tomamos como muestra al grupo completo de 27 estudiantes que estaba cursando ICI en ciclo lectivo 2022 en el Profesorado de Inglés de la UNMdP. Primero, contactamos al equipo docente para informarles acerca del tema a investigar y los pasos a seguir, luego al grupo de estudiantes. Recopilamos los relatos escritos para conocer la experiencia de quienes aceptaron participar de esta propuesta (un estudiante optó por no participar) de escritura y de grupo focal.

El análisis de datos cualitativos es parte del trabajo de campo, que consiste en construir un texto basado en el diálogo, para luego transformarlo en un documento sobre una realidad social (Scribano 2007). En la investigación realizada generamos los textos de campo a partir de las narrativas personales y de los grupos focales para luego analizarlos. Fuimos tejiendo un entramado entre la teoría relevada y la lectura de los textos, que permitió emerger dimensiones conceptuales pertinentes al estudio. Realizamos un proceso flexible y reflexivo, que posibilitó un ordenamiento y entendimiento más profundo de las voces del grupo de participantes. Asimismo, recurrimos a una estrategia de análisis tradicional por medio de la inducción analítica y estableciendo una interacción constante, buscando cuestionar los datos para generar nuevas preguntas y niveles de análisis.

Hallazgos

A partir del análisis de los textos de campo, pudimos visibilizar que en el seno de la cursada de la asignatura Comunicación Integral se había establecido un vínculo afectivo tanto con el equipo docente como con el grupo de estudiantes. ¿Qué les llevó a formar ese vínculo? De acuerdo con la información obtenida, fue a partir de la sensación de comodidad, el contenido y las propuestas de clase elegidas. Asimismo, la disponibilidad y personalidad del equipo docente también han sido claves en la formación de ese vínculo.

Uno de los componentes que emergieron al momento de indagar acerca de los vínculos establecidos fue el *clima de clase*. El grupo de estudiantes relacionó la construcción de vínculos con la sensación de comodidad en el aula, lo cual, de acuerdo con sus voces, favoreció el aprendizaje. Una estudiante observa, por ejemplo, que al principio sentía temor de expresar un punto de vista diferente, pero después se dio cuenta que el ambiente era tranquilo y se sintió a gusto para hablar. Otra estudiante afirma que, por cuestiones de su propia inseguridad o porque no encuentra las palabras adecuadas que necesita para comunicar algo, no participa generalmente en las clases, pero sintió que Comunicación Integral es una materia para soltarse, “para largarse a hablar y opinar de todos los temas porque cada uno puede tener opiniones diferentes y los docentes te ayudan a formarlas” (GF, 2022). Estas palabras resuenan con el concepto “entornos de aprendizaje activo” donde, de acuerdo con Ippolito et

al (2020), estudiantes y docentes reconocen, le dan sentido, atribuyen y regulan sus emociones, fomentando un compromiso positivo con ellas. Asimismo, Dörnyei y Murphey (2003, en Arnold, 2011) sostienen que en un buen grupo, el aula puede convertirse en un entorno tan agradable e inspirador que el tiempo que se pasa allí es una fuente constante de éxito y satisfacción tanto para profesores como para estudiantes. Los autores agregan que incluso si el compromiso de alguien flaquea, es probable que sus compañeros “arrastren a la persona” (Dörnyei y Murphey, 2003, en Arnold, 2011, p. 18) brindándole la motivación necesaria para persistir.

Con respecto al clima de la clase, el grupo de participantes relató que el primer día de la cursada el equipo docente pasó una hoja de papel para que cada estudiante anotase con qué nombre deseaba identificarse y cuáles eran sus pronombres. Esto, según sus relatos, permitió que se sintieran confortables y a gusto en los próximos encuentros. Algunos de los testimonios que obtuvimos fueron: “siento como que rompí una estructura de docente-alumno” y “a mí realmente me sorprendió porque nunca en el tiempo en el que estuve en la universidad...se tuvo en cuenta eso” y “de entrada nos permitieron ser nosotros mismos (GF, 2022).” En la misma línea, con relación a la identidad, una estudiante comenta:

Otro aspecto muy importante en este recorrido fue la cuestión de la identidad. Esta palabra...se discutió reiteradas veces en al menos una clase con cada docente, y creo que lxs tres han sabido llevar a la práctica algo que predicaban en lo teórico: se notó el interés genuino de lxs docentes de aprenderse nuestros nombres. Si bien saberse el nombre de alguien no siempre incluye relaciones de afecto, creo que en este caso fue un componente importante que contribuyó a que lxs estudiantes nos sintamos cómodxs con nuestrxs docentes, sabiendo que estamos siendo tratadxs como personas reales. (RL, 2022)

El grupo de estudiantes que participó en la investigación sostiene que las diferentes personalidades de quienes componen la cátedra han sido otro elemento que ha contribuido a la formación de vínculos. Una estudiante afirma: “creo que el agregado personal del equipo docente (en general) le termina de dar un enfoque más profundo a la materia (y mi paso por ella). Pequeños detalles, como que te pregunten cómo estás (y notar que al/la docente le importan) hacen de la cursada más amena” (RL, 2022). El comentario de esta estudiante y la enunciación “pequeños detalles” nos retrotrae al concepto “little nothings” propuesto por Satyro (2022), con el cual hace referencia a aquellas pequeñas pero poderosas interacciones entre docentes y estudiantes, como lo es una sonrisa, dar cumplidos, hacer chistes, y todos aquellos detalles que forman parte de la cotidianeidad en el aula e influyen positivamente en el bienestar del estudiantado. En la secuencia de las dos primeras clases pudimos observar cómo el énfasis del cuerpo docente por comunicar que todas las respuestas eran bienvenidas, fomentó la participación en las clases subsiguientes y que, además,

lo hicieran manifestando diferentes opiniones con respecto a aquella emitida por el docente a cargo de la materia.

El grupo de participantes también destaca la disponibilidad del equipo de cátedra para comunicarse fuera de las paredes del aula y mantener un diálogo constante, ya sea en los pasillos, entre clases o por e-mail, fomentando aún más los vínculos docentes-estudiantes. A raíz de su experiencia personal, una estudiante sostiene: “me parece súper valioso el contacto en un pasillo, por más que no sea dentro del aula. Te forma a vos y no solamente como persona, sino también como futuro docente y me parece que si estudias un profesorado, tiene que ser la base... todo lo que hagas dentro del aula como fuera” (GF, 2022)

El estudiantado manifiesta que no sólo han sentido la motivación de participar en clase y expresarse libremente por características personales del equipo docente sino también por el contenido presentado en las clases. Una estudiante afirma que “la selección de material va mucho más allá del desarrollo lingüístico ya que invita a la reflexión personal y a compartir la experiencia y las vivencias” (RL, 2022). Otra estudiante sostiene que “las propuestas de ICI en relación al análisis de ciertas realidades sociales contribuye enteramente a la con-formación de vínculos entre estudiantes y docentes de la materia” (RL, 2022). De la misma manera, se observa que los contenidos son “fuertemente interesantes para desarrollarse no sólo como futuros docentes sino como individuos dentro de la sociedad” (RL, 2022). El contenido, entonces, convoca e interpela, invitándoles a reflexionar. José Contreras Domingo (2008), hace hincapié en lo que guía y sostiene a cada docente. Esto es, precisamente, que lo que haga, trate y busque, no esté desconectado de él o ella y de sus estudiantes, de quiénes son, de cómo viven, de lo que les pasa y de lo que quieren. Esta conexión entre contenido e intereses del grupo de estudiantes es central en ICI, ya que se reflejó en cada clase y presentación realizada por el grupo de estudiantes. El siguiente relato devela la importancia de la elección del contenido para la creación de vínculos en la clase, un buen clima de trabajo y para propiciar el aprendizaje.

[...] los conceptos vistos en clase analizados desde distintos tipos de discursos [...] permitían reflexionar tanto a lxs alumnxs como a lxs docentes desde sus propias experiencias personales. Estas experiencias permitieron que se cree un vínculo más fuerte entre lxs alumnxs y lxs profesorxs y también fomentó la creación de una atmósfera cómoda dentro del aula que motivaba a lxs alumnxs a participar libremente y sin miedo durante la clase. (RL, 2022)

Por último, emergen como rasgo fuerte en ICI las propuestas de clase planteadas por el equipo docente. En términos generales, el grupo de estudiantes considera que estas propuestas han contribuido con su formación y con la buena relación entre estudiantes y docentes ya que los conceptos abordados y analizados a partir de diferentes fuentes (películas, series, libros, artículos periodísticos, entre otros),

permitieron realizar reflexiones desde sus propias experiencias como estudiantes y docentes. Los debates han sido parte de las propuestas didácticas valoradas por los estudiantes ya que les permitieron tender puentes con el equipo de cátedra debido a que permeaban los puntos de vista y experiencias tanto de estudiantes como de docentes. Otra propuesta didáctica que el alumnado ha encontrado muy favorecedora a la hora de crear vínculos fue el role play. Algunos estudiantes consideraron que esta dinámica, distendida en su esencia, en la que la importancia estaba en la participación y no en los errores que pudiesen cometer al expresarse, les brindó seguridad y comodidad logrando una mayor conexión con docentes y con pares. Estos relatos dan cuenta de aquello que Arnold (2009) sostiene acerca de las actividades áulicas especiales, diseñadas tanto para proporcionar un trabajo lingüístico útil como para aumentar el significado personal, motivando, reduciendo la ansiedad y dando confianza al estudiantado en su capacidad para comprender y hablar el idioma que se está aprendiendo. Una estudiante resume las propuestas de ICI de la siguiente manera:

Las propuestas de la materia están buenas porque implican que des una opinión, te escuchen y se armen debates en base a eso. Te dan tu espacio para expresarte y eso te predispone a estar más abiertx para con lxs profes, o lxs compañerxs, o por lo menos a ser un poco más accesible y que sean más accesibles con vos (RL, 2022).

Reflexiones finales

Iniciamos la investigación buscando conocer la experiencia de estudiantes de la asignatura Comunicación Integral del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata en relación a los vínculos que, a través de diversas actividades pedagógicas, establecieron con los docentes. Para ello, primero tuvimos que identificar las valoraciones del grupo de participantes con respecto a la creación de un vínculo afectivo con el equipo docente para luego poder analizar, a través de la narrativa escrita y oral, cómo la construcción del vínculo afectivo con las personas docentes pudo potenciar el aprendizaje. A partir de las voces del grupo de participantes pudimos recuperar aspectos relacionados con el sentimiento de seguridad y comodidad, las personalidades y la disponibilidad del equipo docente, el contenido seleccionado y las propuestas didácticas.

Luego de la presentación de los hallazgos y por todo lo expuesto en este artículo, advertimos cómo la formación de vínculos confluyen y se funden dando lugar a relaciones interpersonales de confianza y aliento hacia el alumnado, que luego logran potenciar el aprendizaje. De la misma manera, y a partir de las voces del estudiantado, notamos que los vínculos se construyen y mantienen con un conjunto de acciones, ya sean pequeñas, como un gesto o una palabra motivadora, o planificadas, como una propuesta didáctica o dinámica de clase.

Asimismo, pudimos asociar las experiencias en ICI con el concepto “la enseñanza para la reflexión” de Edith Litwin (1997). A partir de la lectura y relectura de los relatos del grupo de participantes de la investigación, podríamos reflexionar que el afecto favorece y potencia el aprendizaje y este último tiene el poder de permitirle al estudiantado bucear en sus propias vivencias y situaciones cotidianas.

A partir del estudio realizado esperamos contribuir al campo del conocimiento considerando cómo la construcción del afecto beneficia el proceso de aprendizaje. Esto es de vital importancia para la comunidad educativa, y en este caso en particular para el Profesorado de Inglés de la UNMdP, ya que una relación de afecto entre docentes y estudiantes no solo fomenta un clima de aprendizaje más fructífero, sino que también puede influir positivamente en la construcción de la identidad de los estudiantes. A su vez, promueve una mejor convivencia académica y podría también fomentar un mayor grado de permanencia en la carrera. Por lo cual, entendemos que es vital comprender las prácticas que puedan impulsar este vínculo afectivo.

Quisiéramos cerrar este artículo con palabras de Jane Arnold (2011, p. 19) quien sostiene que:

Si pretendemos tener profesores reales en nuestras aulas, aspectos afectivos como la facilitación, la dinámica de grupo, la autonomía docente, la reflexión y la escucha activa deberían ser una parte integral de la formación docente inicial y en servicio. (Traducción propia).

Agradecimientos

Agradecemos al equipo de cátedra de la materia Comunicación Integral del Profesorado de Inglés de la UNMdP: Esp. Marcela Calvete, Daniel Fitzgerald B.A. y un especial agradecimiento al Dr. Juan Gómez por su acompañamiento durante todo el proceso de investigación en su carácter de Prof. Adjunto de la asignatura y como co-director del proyecto de investigación.

Referencias Bibliográficas

- Arnold, J. (2009). Affect in L2 Learning and Teaching. *Estudios de Linguística Inglesa Aplicada*. 2009, pp. 145-151.
- Arnold, J. (2011) Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22/1, 11-22.
- Bolivar A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación Biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Muralla.
- Branda, S. (2020). Narrativas y biografías escolares. La dimensión profesional y la artesanal develadas en los relatos de profesores de Inglés noveles. *Praxis Educativa*. 2017, 21 (2), pp. 22-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210203>

Calvete, M; Blanc, M.I. & Branda, S. (2021) La interculturalidad crítica en la formación inicial de Profesores de Inglés. Tercer Congreso Internacional de Lenguas Extranjeras. IV Congreso Internacional y X Nacional de Investigación en Lenguas Extranjeras: “Experiencias Personalizadas en la Enseñanza de Lenguas” Monterrey, MX, 17, 18 y 19 de junio. <http://www.cilex.mx/indexenglish.html>

Chase, S. (2015). Investigación Narrativa. Multiplicidad de enfoques, narrativas y voces. En Denzin, N. y Lincoln, Y (Comps.) (2015b). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa, vol 4* (pp. 58-112). Gedisa.

Contreras Domingo, J. (2013). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. *Revista Inter-Ação.*, 38 (1), 1-35 DOI:10.5216/ia.v38i1.25126

Cortina, A. (2009) *Ética de la Razón Cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Ediciones Nobel.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015a). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, vol. I. Gedisa.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015b). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*, Vol. IV. Gedisa.

Flores, G., Yedaide, M., & Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 5(5), 173-188. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/710/729

Fonseca-Mora, M.C. (2005). El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas. En Navarro, M. *et al. Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. (pp 55-79) Servicio Publicaciones UCAM.

Hammond, F. (2016) Abandono y rezago estudiantil en universidades de gestión estatal: El caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://hulan.mdp.edu.ar/2633/1/hammond-2016.pdf>

Hamre, B. y Pianta, R. (2010). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://www.jstor.org/stable/1132418?origin=JSTOR-pdf>

Ippolito, K., Boyd, N., Bale, R. & Kingsbury, M. (2020). Emotions as pedagogical tools: The role for educational developers in university learning and beyond. *ETH Learning and Teaching Journal*, 2(2), 322-326.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. OUP.

Kramsch, C. (2004). The language teacher as go-between. *Utbildning & Demokrati*, 13(3), 37-60. <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2004/nr-3/claire-kramsch---the-language-teacher-as-go-between.pdf>.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

López, M. (2016). Indagación Narrativa: Experiencias de articulación institucional en el profesorado de inglés. En *Jornadas de Investigadores en Educación*. <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/3jie/paper/view/1325/756>

Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coor.), *Estrategias de investigación cualitativa (pp. 175-212)*. Gedisa.

- Martin, V. (2010). *Leading Change in Health and Social Care*. Routledge, Brighton, England.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Gedisa.
- Perkins, D. y Blythe, T. (1994). Putting Understanding up-front. *Educational Leadership* 51 (5), 4-7. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb94/vol51/num05/Putting-Understanding-Up-Front.aspx>.
- Pichon-Riviere, E. (2002). *Teoría del vínculo*. Selección y Revisión de Fernando Taragano. Ediciones Nueva Visión.
- Porta, L. (2022) Seis interludios autobiográficos. Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Praxis educativa*, 25(1), pp. 1-14. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-250107>
- Porta, L. y Flores, G. (2014). Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 60 – 73. [http://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5\(2\)_005_jett_porta_flores.pdf](http://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5(2)_005_jett_porta_flores.pdf)
- Sarasa, C. (2019). Student-teachers' narratives of good language educators: Examining some contributions of poetic inquiry. *ELT Research*, 34, Febrero 2019, 26-29. http://resig.weebly.com/uploads/2/6/3/6/26368747/elt_research_-_cristina_sarasa.pdf.
- Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Amorrortu.
- Satyro, D. (2022) 'Affectivity and agency in English teaching for youth and adult education', *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22(1), pp. 94–124. doi:10.1590/1984-6398202218360.
- Scribano, A. O. (2007). *El proceso de investigación social cualitativa*. Prometeo Libros.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La Investigación Cualitativa. En Autor (Coor.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar. Análisis de datos y redacción científica* (Vol. 3). Brujas.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005) *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica e investigación acción*. Brujas.

Notas

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Magister en Docencia Universitaria. Profesora de Inglés. Docente e investigadora en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: branda.silvia@gmail.com

² Estudiante del Profesorado de Inglés de la UNMdP. Investigadora en formación para el grupo GIIEFOD (Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente), UNMdP. Contacto: adrianahueiquimil@mdp.edu.ar

³ Estrofa original: They care, care, care, care, care/They show ways/To face fears, to embrace education/ They inspire love, learning, dreams, goals/They support/Engage/Commit/Share

⁴ Véase <https://www.actfl.org/resources/world-readiness-standards-learning-languages>

⁵ Véase <http://www.pz.harvard.edu/projects/teaching-for-understanding>

Estilos de aprendizaje en matemática. Resultados y análisis de la aplicación del cuestionario Honey – Alonso en alumnos ingresantes a Ingeniería Agronómica
Learning styles in mathematics. Results and analysis of the Honey - Alonso questionnaire applied to university students entering the Agronomic Engineering career

Silvia Vrancken¹

Mariana Schmithalter²

Daniela Müller³

Resumen

En el marco de un proyecto de investigación que aspira propiciar la personalización de los ambientes de aprendizaje, planteamos acciones que pretenden que los estudiantes de Ingeniería Agronómica inicien la comprensión de su proceso de aprendizaje. Dos personas en un mismo contexto, pueden aprender de formas distintas, con ritmos y estrategias particulares. Según el modelo de Honey-Alonso, las personas acceden al conocimiento a través de la experiencia, pasando por distintas fases que se relacionan con las preferencias sobre cómo aprendemos, dando lugar a cuatro estilos de aprendizaje. Este artículo presenta los resultados de la aplicación del cuestionario CHAEA a 221 alumnos al inicio del cursado de Matemática I, que indaga sobre características relacionadas a sus formas de acercarse al conocimiento. El análisis de los datos mostró que, si bien todos los estilos se encuentran presentes, las preferencias individuales tienden hacia el estilo Reflexivo (alumnos receptivos, analíticos), seguido del Teórico (metódicos, estructurados), luego el Pragmático (prácticos, realistas) y por último el Activo (improvisadores, espontáneos). Reconociendo la importancia de un desarrollo equilibrado de los estilos de manera de favorecer aprendizajes significativos, planeamos ajustar las metodologías a implementar en el aula. En relación a los estudiantes, anhelamos que el conocimiento sobre sus estilos de aprendizaje les permita incorporar elementos para mejorar sus desempeños.

Palabras claves: aprendizaje; estilos; matemática; cuestionario Honey-Alonso

Abstract

In a research project that aspires to promote the personalization of learning environments, we propose actions for Agronomic Engineering students to begin with the understanding of their learning process. Two people in the same context can learn in different ways, with particular rhythms and strategies. According to the Honey-Alonso model, people access knowledge through experience, going through different phases that are related to preferences about how we learn, giving rise to four learning styles. This article presents the results of the application of the CHAEA questionnaire to 221 students at the beginning of the Mathematics I course, which inquiries about characteristics related to their ways of approaching knowledge. The analysis of the data showed that, although all the styles are present, the individual preferences tend towards the Reflexive style (receptive, analytical students), followed by the Theoretical (methodical, structured), then the Pragmatic (practical, realistic) and finally the Active (improvising, spontaneous). Recognizing the importance of a balanced development of the styles in order to promote significant learning, we plan to adjust the methodologies to be implemented in the classroom. In relation to students, we hope that knowledge about their learning styles allows them to incorporate elements to improve their performance.

Keywords: Learning; Styles; Mathematics; Honey-Alonso Questionnaire

-

Fecha de recepción: 25/08/2023
Fecha de evaluación: 26/09/2023
Fecha de evaluación: 27/09/2023
Fecha de aceptación: 10/11/2023

Introducción

La evolución de la sociedad del conocimiento supone un gran desafío a los modelos educativos formales. Las necesidades que tenemos las personas con respecto a la formación son diferentes a las de hace algunos años. La sociedad actual necesita individuos creativos, emprendedores, críticos, autónomos, que se adapten fácilmente a distintos ambientes laborales, capaces de trabajar en equipo, con cualquier persona, en cualquier momento y lugar. Se requieren profesionales con alto grado de compromiso, preparados para enfrentar y resolver los problemas sociales y ambientales que plantea la humanidad. En particular, un profesional de las ciencias agrarias necesita una formación científica, tecnológica y humana con capacidad para ejercer su profesión en ámbitos que van desde la generación de bienes y servicios, hasta la formación de recursos humanos y la formulación y gestión de políticas públicas.

Este contexto exige que ofrezcamos a nuestros alumnos lo necesario para enfrentarse a la evolución permanente de los contenidos, en función de los avances científicos y tecnológicos. Así, el desarrollo de la capacidad de análisis y de aplicación del conocimiento es de fundamental importancia en la formación del estudiante de ingeniería agronómica. En el ciclo básico deben desarrollarse las primeras capacidades relacionadas con la actividad experimental, la modelización y solución de problemas reales. La matemática, junto con otras ciencias básicas, debe proporcionar las herramientas lógicas y formales propias de la disciplina, a fin de lograr un nivel de abstracción suficiente que permita actuar sobre una porción de la realidad aplicando una teoría.

En este sentido, una herramienta fundamental con la que contamos es el aprendizaje, pero no cualquier aprendizaje, sino uno significativo, eficiente, que tenga el potencial de articular con la vida real, ofreciendo los conocimientos y destrezas necesarios para aprender ante cualquier situación a la que nos enfrentemos. De esta manera, uno de los mayores retos que tenemos como docentes, es desarrollar en nuestros estudiantes las capacidades que les permitan tomar conciencia de sus posibilidades y motivaciones y continuar aprendiendo durante toda su vida. Coincidimos con Crispín, Esquivel, Loyola y Fregoso (2011), quienes expresan:

...en los primeros años de la formación universitaria es imprescindible que el profesor oriente y enfoque su labor hacia el desarrollo de las habilidades cognitivas y socio-afectivas de los estudiantes, de manera que se les permita “aprender a aprender” y autorregular sus aprendizajes eligiendo las estrategias más adecuadas para lograrlo. (p 11)

Estos requerimientos muestran la necesidad de plantear una enseñanza centrada en el alumno y la importancia de contemplar la diversidad en las aulas universitarias atendiendo a la personalización de los aprendizajes, surgiendo así los interrogantes: ¿consideramos estas demandas que plantea la educación en el contexto actual?

¿Analizamos la manera que desarrollamos nuestras tareas en las aulas y cómo estas formas repercuten en los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos?

El aprendizaje es un proceso complejo. “Los profesores universitarios suelen centrarse en los factores cognitivos, los contenidos curriculares y en el rendimiento académico y pocas veces se consideran los factores socio-afectivos, fisiológicos, contextuales y ambientales que influyen en el aprendizaje” (Crispín, Esquivel y Loyola, 2011, p. 29). Numerosos estudios han buscado establecer la manera en que los estudiantes aprenden. Dos personas en un mismo contexto, pueden aprender de maneras distintas, con ritmos y estrategias particulares. Estas diferencias obedecen a un estilo de aprendizaje predominante (Gutiérrez Tapias et al., 2012).

Al respecto, Alonso et al. (2007) definen el aprender a aprender como “el conocimiento y destreza necesarios para aprender con efectividad en cualquier situación en que cada uno se encuentre” (p. 54) y señalan que conocer la preferencia de los estilos de aprendizaje que tienen los alumnos con los que trabajamos, es fundamental para adaptar la ayuda pedagógica a sus características individuales, y, de esta manera, contribuir a mejorar su rendimiento académico. Sostienen, asimismo, que es necesario enfrentar a los estudiantes a situaciones que les propongan desafíos que permitan poner a prueba otros estilos, que no concuerden con los propios, de manera de favorecer el aprendizaje desde diferentes perspectivas.

En el marco de un proyecto⁴ que aspira a propiciar un proceso de personalización de los ambientes de aprendizaje, con propuestas que atiendan a las características de cada individuo, planteamos diferentes acciones que pretenden que los estudiantes de Ingeniería Agronómica inicien la comprensión de su propio proceso desde la identificación de su estilo personal de aprendizaje. Considerando que la aplicación de instrumentos que miden los estilos de aprendizaje colabora en el descubrimiento de las debilidades y fortalezas como aprendices, contribuyendo al autoconocimiento tanto de estudiantes como de profesores, iniciamos el estudio de diferentes marcos teóricos relacionados a los estilos de aprendizaje e indagamos sobre las preferencias de nuestros estudiantes.

El objetivo de este trabajo es presentar y describir los resultados del diagnóstico realizado a nuestros alumnos al inicio del cursado de la asignatura Matemática I. A partir del análisis de las respuestas, esperamos comenzar a conocer sobre las formas particulares de aprender de cada individuo y desde allí, ajustar las metodologías a implementar en el aula, de manera de favorecer los procesos que ocurren en cada uno de los estudiantes. En relación a ellos, anhelamos que esto los ayude a conocerse y les permita incorporar a su espacio personal diferentes elementos para mejorar su aprendizaje.

Marco teórico

El aprendizaje es un proceso de construcción personal que ocurre siempre en contextos sociales y culturales específicos. Es un “proceso situado en el juego de prácticas socialmente compartidas en el mundo de las experiencias del aprendiz, dentro y fuera del aula y a lo largo de todas las actividades de su vida diaria” (Cantoral et al., 2014, p. 93). Cada persona accede al conocimiento de diferentes maneras, algunas a través de la percepción o de la experiencia, otras a través del razonamiento, de la memoria, de la construcción de analogías. Hay personas que aprenden mejor solas que con otras, o según las condiciones del ambiente en el que se encuentran, estructurado o no estructurado, en silencio o con música, etc. La forma particular como cada individuo aprende se conoce como estilo de aprendizaje, haciendo referencia con esta expresión no solo a cómo la persona organiza sus métodos y estrategias para la construcción de conocimiento, sino que abarcando todos los aspectos necesarios para que haya aprendizaje. Interesa conocer tanto los factores cognitivos, como también los componentes fisiológicos, afectivos, volitivos y relacionales que se dan en los ambientes de aprendizaje.

Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante. (Pezo, 2017, pp. 3-4)

Si bien las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada persona tiende a desarrollar tendencias generales que definen un estilo de aprendizaje. No es una clasificación estricta, sino que se trata de preferencias por una forma u otra. Por ejemplo, no significa que una persona que generalmente utiliza estrategias visuales, no recurra a otros métodos según la situación.

Resulta difícil ofrecer una definición única que pueda explicar adecuadamente aquello que es común a todos los estilos de aprendizaje. Existen en la literatura diferentes teorías que aportan elementos para definirlos y caracterizarlos. Estos modelos clasifican los estilos en diversas categorías según se enfoquen en los modos de procesamiento de la información, en el método de enseñanza que se recibe, en las formas de interacción social, en la personalidad de cada individuo, entre otros factores.

Teniendo en cuenta la perspectiva de aprendizaje en la que se sustentan, que creemos además acorde a lo que se espera de la enseñanza y el aprendizaje en carreras de ingeniería, hemos considerado como marco teórico de referencia para abordar nuestro estudio, los planteamientos de Alonso et al. (2007). Partiendo de la base del trabajo de Kolb (1976, 1981) y considerando los aportes de Mumford (1989),

los autores hacen suya la definición de Keefe (1988), quien presenta los estilos de aprendizaje como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (como se citó en Alonso et al., 2007).

Para Kolb, los estilos de aprendizaje se refieren a algunas facultades de los individuos que se destacan de otras como resultado de las experiencias propias y de las exigencias del medio ambiente. Se corresponden con la manera en que las personas interpretan la información, la utilizan y relacionan, resuelven problemas, entre otras tareas. Es decir, se refieren a los modos en que cada alumno utiliza su propio método para aprender. Su propósito es describir cómo aprende la persona, no evaluar la capacidad de aprendizaje (Kolb & Kolb, 2005).

Según este modelo, el conocimiento no se limita solo a lo cognitivo, sino que incluye variables que componen todo el contexto del objeto de aprendizaje. El aprendizaje se considera como un proceso cíclico que parte de la experiencia concreta, seguida de la observación y reflexión, que conduce a la generalización y formación de conceptos abstractos. Estos se integran a una teoría de la que pueden extraerse implicaciones para la acción y la generación de nuevas experiencias. Se trata así de un modelo de aprendizaje experiencial que, basado en el trabajo de importantes investigadores del siglo XX, como Dewey, Lewin y Piaget, se distingue de otras teorías del aprendizaje en la importancia que otorga al papel que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje (Kolb & Kolb, 2005). El proceso a través del cual se genera el conocimiento pasa por cuatro fases:

- Una fase activa, que requiere de la experimentación y de la implicación del sujeto en el proceso de aprender para asumirlo como una situación novedosa que brinda posibilidades de interactuar con lo aprendido.
- Una fase reflexiva, donde el sujeto ha de generar un análisis profundo del objeto de aprendizaje para aprehenderlo en todas sus generalidades y especificidades mediante la observación y la reflexión.
- Una fase teórica, en la que el sujeto se involucra en la comprensión del objeto de aprendizaje para conceptualizarlo y teorizarlo.
- Una fase pragmática, donde el aprendiz identifica las formas de aplicar o perfeccionar su objeto de conocimiento.

Todas estas fases son necesarias para poder consolidar el proceso de aprendizaje. Se relacionan de manera directa con las formas de acceder al conocimiento o con las preferencias sobre cómo aprendemos. Alonso et al. expresan que “las personas parece que se concentran más en determinadas etapas del ciclo, de forma que aparecen claras preferencias por una u otra etapa” (2007, p. 108). A esas preferencias las han llamado estilos de aprendizaje.

Se presenta, en la Tabla 1, la síntesis de Madrigal Gil (2018), quien muestra de manera clara cómo se relacionan las etapas y los estilos de aprendizaje según los aportes de los distintos autores.

Tabla 1
Ciclo de Aprendizaje y Estilos de Aprendizaje

Etapas del ciclo de Aprendizaje			Estilos de Aprendizaje
Kolb (1984)	Mumford (1990)	Alonso, Gallego & Honey (1994)	
Experiencia concreta	Tener una experiencia	Vivir la experiencia	Activo
Observación reflexiva	Repasar la experiencia	Reflexión	Reflexivo
Conceptualización abstracta	Sacar conclusiones de la experiencia	Generalización, elaboración de hipótesis	Teórico
Experimentación activa	Planificar los pasos siguientes	Aplicación	Pragmático

Nota. De “Estilos de aprendizaje: Estrategia para la formación docente” de J. Madrigal Gil, 2018, *Experiencias de Innovación. Enseñanza Aprendizaje en la Educación Superior. Libro del 2° Encuentro Latinoamericano de Enseñanza Aprendizaje en Educación Superior*, p. 74

Los estilos de aprendizaje, según Alonso et al. (2007) son la “interiorización por parte de cada sujeto de una etapa determinada del ciclo” (p. 69). Así, como aprendiz, como persona que aprende, podemos ser: activo, reflexivo, teórico, pragmático. Cada uno de estos estilos se puede categorizar de la siguiente manera:

Activos: son personas que se implican plenamente en nuevas experiencias. Prevalece el momento, el aquí y ahora y tan pronto desciende el entusiasmo por una actividad, comienzan a buscar otra, ya que se aburren fácilmente. Se caracterizan por ser sujetos animadores, improvisadores, espontáneos y arriesgados.

Los alumnos activos aprenden mejor cuando se ocupan de una actividad que les presenta un desafío, cuando realizan actividades cortas de resultado inmediato, cuando hay emoción, drama, crisis. La pregunta que buscan responder con el aprendizaje es ¿Cómo?

Reflexivos: son individuos que se caracterizan por ser receptivos, analíticos. Observan las experiencias desde diferentes perspectivas, analizándolas detenidamente antes de llegar a alguna conclusión. Disfrutan observando, escuchando a los demás y luego intervienen en la situación.

Los alumnos reflexivos aprenden mejor cuando pueden adoptar una postura de observador, cuando pueden analizar la situación, cuando pueden pensar antes de actuar. La pregunta que intentan responder con el aprendizaje es ¿Por qué?

Teóricos: son personas metódicas, estructuradas y críticas. Enfocan los problemas por etapas, adaptan e integran las observaciones dentro de teorías complejas y lógicas. Les gusta analizar y sintetizar. Son perfeccionistas. Buscan la racionalidad y la objetividad, evadiendo todo aquello que consideren ambiguo y subjetivo.

Los alumnos teóricos aprenden mejor cuando tienen oportunidad de indagar a partir de teorías, modelos, ideas y conceptos que presentan un desafío. La pregunta que quieren responder es ¿Qué?

Pragmáticos: descubren el aspecto positivo de las ideas y aprovechan a ponerlas en práctica, experimentando rápidamente. De esta manera, se caracterizan por ser prácticos, realistas, directos y eficaces.

Los alumnos pragmáticos aprenden mejor con actividades que le permiten relacionar la teoría y la práctica, cuando pueden poner en acción de manera inmediata lo aprendido, cuando ven a los demás hacer algo. La pregunta que intentan responder es ¿Qué pasaría si...?

En su mayoría, los autores que han propuesto teorías sobre estilos de aprendizaje, han diseñado y puesto a prueba instrumentos que permiten medir y distinguir las preferencias en cuando a los estilos de aprendizaje. En este sentido, Kolb (1976, como se citó en Alonso et al., 2007), propuso los estilos de aprendizaje basados en la incorporación de la transferencia de la experiencia en su Learning Style Inventory (LSI) clasificando los estilos de aprendizaje en cuatro tipos: experimentación concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.

El modelo de Kolb fue enriquecido por Honey y Mumford (1986, como se citó en Alonso et al., 2007), quienes utilizando el mismo esquema conceptual construyeron el Learning Style Questionnaire (LSQ) y definieron los estilos denominados reflexivo, teórico, activo y pragmático. Con este instrumento, originalmente en inglés y pensado para su aplicación en el mundo empresarial, buscaron generar una herramienta más completa que facilite la orientación para la mejora del aprendizaje.

Alonso et al. (2007) explican que el LSQ de Honey y Mumford se diferencia básicamente del cuestionario de Kolb en que permite analizar mayor cantidad de variables y las descripciones de los estilos son más detalladas, basándose en la acción de los sujetos. Para ellos, las respuestas al cuestionario son consideradas como punto de partida, no de llegada, como un diagnóstico que facilite al sujeto herramientas para mejorar su proceso de aprendizaje. Está compuesto de 80 ítems de carácter comportamental, a los que el sujeto debe responder si está o no de acuerdo en relación a determinada acción que pueda realizar.

Este cuestionario fue traducido al español y adaptado al contexto académico por Catalina Alonso (1992, como se citó en Alonso et al., 2007). La autora lo denominó Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), realizando también un amplio estudio de fiabilidad y validación del mismo, con variedad de pruebas estadísticas sobre una amplia muestra de alumnos universitarios.

El diagnóstico de los estilos de aprendizaje es importante para comenzar a conocer a nuestros estudiantes. Sin embargo, es necesario no considerarlos como esquemas inmutables que predeterminan la forma de aprender de las personas. Coincidimos con Pezo (2017) quien señala: “Los estilos corresponden a modelos teóricos, por lo que actúan como horizontes de la interpretación en la medida en que permiten establecer el acercamiento mayor o menor de la actuación del sujeto a un estilo de aprendizaje” (p. 5).

Mientras algunas características de los estilos de aprendizaje son relativamente estables, también pueden cambiar y pueden ser diferentes en distintas situaciones. Será tarea del docente intervenir con diferentes propuestas que posibiliten la estimulación, la flexibilización y el desarrollo de los estilos de una manera equilibrada, de forma de favorecer aprendizajes significativos y el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje.

Metodología

La metodología en la que se sustenta este trabajo es exploratoria y descriptiva, con la finalidad de indagar y describir los estilos de aprendizaje de alumnos de Matemática I, asignatura del primer cuatrimestre de primer año de Ingeniería Agronómica. Los datos se relevaron a una muestra constituida por 221 estudiantes, a los cuales se les aplicó el test CHAEA el primer día del cursado 2023 (se puede consultar el cuestionario completo en Alonso et al., 2007, pp. 217-220). Se trata de una de los cuestionarios de mayor difusión en Iberoamérica, empleado en diversas investigaciones para el análisis de diferentes niveles educativos, por lo que es una herramienta ampliamente validada y su aplicación nos permite obtener información sólida para dar sustento a nuestra investigación.

Los ítems del cuestionario se estructuran en cuatro grupos de 20 enunciados, correspondiendo a características propias de cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Pragmático y Teórico, distribuidos al azar. El cuestionario original se responde en forma anónima y consta de tres partes: datos personales y socio académicos del encuestado, instrucciones de realización junto con los ochenta enunciados cortos a los que debe responderse si se está más o menos de acuerdo y, finalmente, el perfil de aprendizaje personal numérico y gráfico.

Al concluir la aplicación del cuestionario, se suma la cantidad de respuestas

positivas y se obtiene para cada estilo el puntaje total. La puntuación que el sujeto obtiene en cada grupo, es el nivel que alcanza en cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje y sirve para determinar su preferencia personal.

Cada alumno puede plasmar en un gráfico sus resultados, al que Alonso et al. (2007) llaman perfil de aprendizaje. Los profesores pueden comparar los perfiles obtenidos y, a su vez, trazar el perfil de aprendizaje del grupo.

En nuestro caso, el cuestionario fue adaptado a un formato digital al que los alumnos accedieron a través de un enlace que se les facilitó. Para su aplicación, se destinó un tiempo de la primera clase de la asignatura. En el aula se contaba con acceso a internet, por lo que todos los que disponían de celular pudieron responderlo. Los que no, enviaron posteriormente la respuesta.

Dado que no era objeto de nuestro estudio el análisis de la influencia de factores personales y socio académicos en el aprendizaje, no se incluyeron esos datos, pero sí se solicitó el nombre y el apellido, ya que es intención de los docentes, a partir de los resultados, implementar en el aula estrategias que permitan el desarrollo equilibrado de los diferentes estilos de manera de mejorar los procesos de aprendizaje. También se les pidió una dirección de correo electrónico, en el que recibirían los resultados del cuestionario.

Los alumnos fueron invitados a participar de manera voluntaria. Las instrucciones para responder al cuestionario se entregaron en forma escrita y se expusieron verbalmente. Además de indicar el procedimiento de respuesta, se les explicó a los estudiantes que el cuestionario que iban a responder solo pretendía conocer particularidades relacionadas con la disposición personal frente al aprendizaje. Es decir, no había respuestas correctas e incorrectas. Asimismo, se les informó que sus nombres y apellidos solo se solicitaban para poder explicarles de manera personal los resultados obtenidos, de manera que puedan comenzar a conocer cómo aprenden. En el formato digital del cuestionario, como se observa en la Figura 1, los alumnos debían responder marcando *Más de acuerdo* o *Menos de acuerdo* para cada uno de los enunciados.

Figura 1

Recorte del cuestionario en formato digital

• Si estás totalmente de acuerdo o muy de acuerdo marca "**Más de acuerdo**".
• Si estás en total desacuerdo o poco de acuerdo, marca "**Menos de acuerdo**".

Completado
2/80

1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
 Más de acuerdo
 Menos de acuerdo

2. Estoy seguro de lo que es bueno y de lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
 Más de acuerdo
 Menos de acuerdo

3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
 Más de acuerdo
 Menos de acuerdo

Al finalizar el cuestionario y enviar las respuestas, cada alumno recibió el informe detallado sobre lo respondido a cada enunciado, así como el total de los ítems con más de acuerdo correspondientes a cada estilo de aprendizaje (Figura 2). Ese total se obtiene, en concordancia con lo planteado por Alonso para el instrumento empleado, contabilizando las respuestas *Más de acuerdo* a los enunciados correspondientes a cada estilo con un valor de uno y las respuestas *Menos de acuerdo* con un valor de cero (Alonso, 1992, como se citó en Alonso et al., 2007).

Figura 2

Recorte de informe de respuestas al cuestionario

Estimado/a Silvia Vrancken:

Ud. ha completado la ENCUESTA y a continuación le brindamos copia de sus respuestas.

1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.

Menos de acuerdo

2. Estoy seguro de lo que es bueno y de lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.

Menos de acuerdo

3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.

Menos de acuerdo

4. Normalmente trato de resolver los problemas de manera ordenada y paso a paso.

Más de acuerdo

5. Creo que las normas limitan la actuación libre de las personas.

Más de acuerdo

CANTIDADES DE 'MAS DE ACUERDO' en cada ESTILO:

ACTIVO: 8

REFLEXIVO: 18

TEÓRICO: 16

PRAGMÁTICO: 10

Muchas Gracias!!!

Antes de finalizar la actividad, el profesor realizó una breve descripción de cada uno de los estilos de aprendizaje, invitando a representar gráficamente el perfil numérico recibido. Por ello, solicitó que marquen los valores correspondientes a las sumas para cada estilo en uno de los semiejes de un sistema de coordenadas. Explicó luego cómo interpretar el perfil obtenido y de qué manera conocer su preferencia los puede ayudar a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje.

Los datos obtenidos de las respuestas al cuestionario fueron analizados a través de una planilla de cálculo. A fin de conocer el comportamiento grupal de la población y las características de distribución respecto a cada uno de los perfiles de aprendizaje, se trabajó con las sumas de los valores correspondientes a cada estilo en particular. Con el objetivo de identificar las preferencias en los estilos de aprendizaje se empleó estadística descriptiva.

Para la interpretación de la información se tuvo en cuenta lo planteado por Alonso et al. (2007), quienes señalan que el primer criterio para el análisis es la relatividad de las puntuaciones obtenidas en cada estilo. Si bien el puntaje máximo que cada individuo puede obtener para cada estilo es 20 puntos, esta puntuación se relaciona con los resultados de todos los sujetos que responden el cuestionario: "...no significa lo mismo, por ejemplo, obtener una puntuación de 13 en Activo que 13 en Teórico" (Alonso et al., 2007, p. 111). Lo importante no solo es conocer el puntaje, sino compararlo con los resultados de su grupo cercano y de otros grupos analizados que hayan facilitado una escala de referencia que permita su interpretación.

A partir de esto, Alonso et al. (2007) agrupan los resultados obtenidos por los participantes en cinco niveles:

- Preferencia muy alta: el 10% de las personas que han puntuado más alto.
- Preferencia alta: el 20% de las personas que han puntuado alto.
- Preferencia moderada: el 40% de las personas que han puntuado con un nivel medio.
- Preferencia baja: el 20% de las personas que han puntuado bajo.
- Preferencia muy baja: el 10% de las personas que han puntuado más bajo.

Esta clasificación permite conocer fácilmente quiénes están en la media, quiénes por encima y quiénes por debajo de ese valor, pero fundamentalmente permite analizar

qué muestra cada puntuación al compararse con la de otros sujetos.

A partir del análisis de resultados que obtuvieron al trabajar con 1371 estudiantes españoles, establecieron su propio instrumento de medición, un baremo general que establece el rango de respuestas afirmativas según los porcentajes de la muestra (Tabla 2). En la tabla, la categoría muy baja para el estilo Activo, por ejemplo, significa que el 10% de la muestra obtuvo un puntaje entre 0 y 6.

Tabla 2

Baremo de preferencias de estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey

Estilos	Preferencias				
	10% muy baja	20% Baja	40% moderada	20% Alta	10% muy alta
Activo	0 - 6	7 – 8	9 - 12	13 - 14	15 - 20
Reflexivo	0 - 10	11 – 13	14 - 17	18 - 19	20
Teórico	0 - 6	7 – 9	10 - 13	14 - 15	16 - 20
Pragmático	0 - 8	9 – 10	11 - 13	14 - 15	16 - 20

Nota. Adaptado de *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (p. 114), por C. Alonso et al., 2007, Mensajero.

Este baremo proporciona una clasificación clara y sencilla que permite dar significado a las puntuaciones obtenidas de la aplicación del cuestionario, cuál es el estilo preferido y cuál es el menos utilizado. Facilita también la comparación de cada grupo de estudio con otros colectivos que se hayan interpretado con el mismo criterio.

Resultados

Para conocer el comportamiento, tanto individual como grupal, respecto a los estilos de aprendizaje se tomaron en cuenta, como se explicó anteriormente, las respuestas con *más de acuerdo* obtenidas en la aplicación del cuestionario. Se tabularon los resultados obtenidos, asignando un valor “1” a los enunciados con respuesta positiva y un valor “0” a los de respuesta negativa.

Sobre un total de 221 cuestionarios respondidos, se presentó un promedio de 53,46 respuestas afirmativas, en un rango de variación de 32 a 70. Se analizó en primer lugar la distribución general de respuestas. Para esto, los valores obtenidos para cada individuo, se agruparon de acuerdo a los cuatro estilos de aprendizaje. Se sumó, para cada uno, las cantidades de respuestas con *más de acuerdo* para cada estilo. El estilo en el que cada individuo obtuvo mayor cantidad de respuestas positivas, se considera como su estilo de aprendizaje de preferencia o dominante.

Los valores generales de la población, en cantidades y porcentajes de alumnos

que prefieren cada estilo, se presentan respectivamente en la Tabla 3 y Figura 3. En los casos en que se produjo una igualdad en la cantidad de respuestas positivas correspondientes a dos o tres estilos, se distribuyó el puntaje entre cada uno de ellos. Se observa que, si bien todos los estilos están presentes en mayor o menor medida en la población estudiada, se nota una significativa prevalencia del estilo Reflexivo.

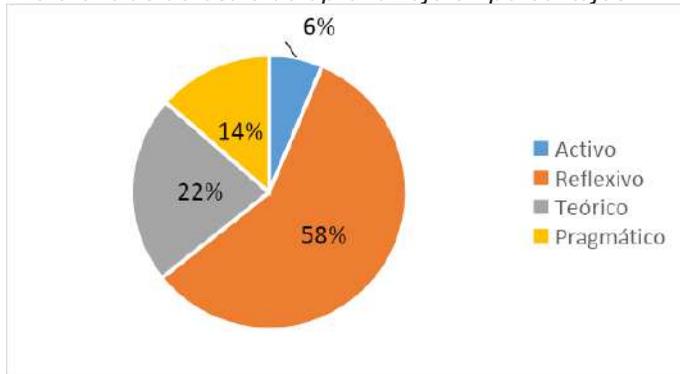
Tabla 3

Cantidad de alumnos que prefieren cada estilo

Estilo	Cantidad
Activo	14
Reflexivo	128
Teórico	49
Pragmático	30

Figura 3

Preferencias de estilo de aprendizaje en porcentajes

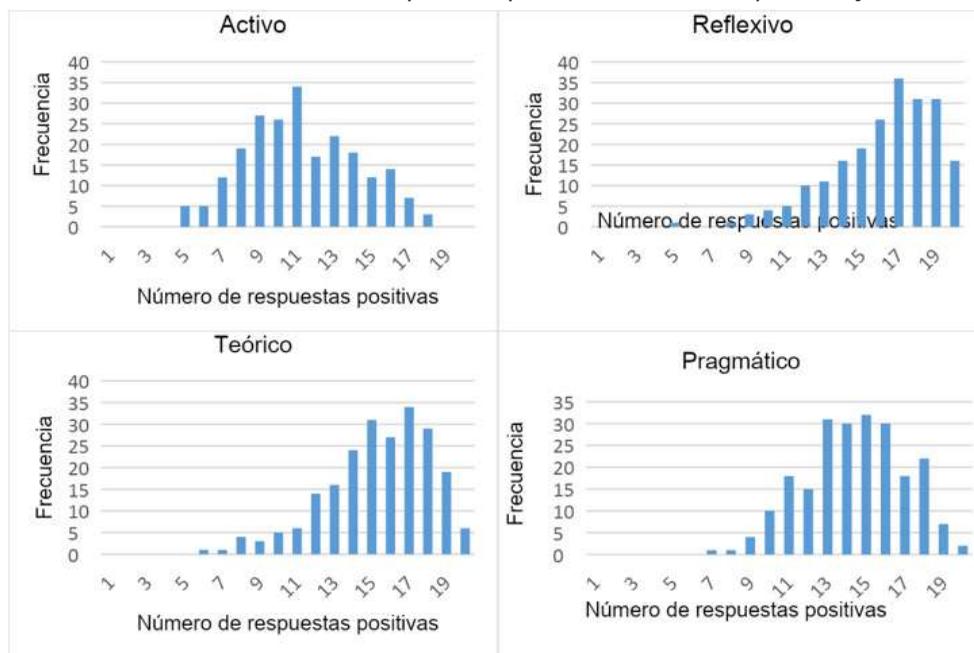


Con el fin de analizar la distribución de respuestas por estilo de aprendizaje, los resultados del cuestionario se tabularon por estilo y se obtuvieron las sumas de los ítems con respuestas positivas correspondientes a cada estilo en particular.

Se consideraron las respuestas de cada individuo en forma independiente y posteriormente se ordenaron según la cantidad de respuestas positivas para cada estilo, teniendo en cuenta la frecuencia de obtención. Se consideró la frecuencia de aparición de N respuestas positivas para los ítems de cada estilo, con N entre 0 y 20. La distribución de frecuencias obtenida para cada estilo se muestra en la Figura 4.

Figura 4

Distribución de frecuencias de respuestas para cada estilo de aprendizaje



Se nota que las distribuciones de frecuencias para los estilos reflexivo, teórico y pragmático están sesgadas a derecha, observándose que los datos se concentran en valores mayores de la distribución. Diferente es lo que ocurre con el estilo activo, donde se aprecia que mayor cantidad de estudiantes respondieron menor cantidad de respuestas positivas. Esto concuerda con lo expuesto en la Tabla 3, dado que el estilo activo es el menos preferido. A partir de estos recuentos, se calculó el promedio de respuestas positivas para cada uno de los estilos de aprendizaje y sus respectivos desvíos. Los valores obtenidos se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 4

Valores de las medias del perfil por estilo de aprendizaje

Estilos de aprendizaje	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Puntuaciones medias	10,25	15,44	14,38	13,42
Desvío estándar	3	2,92	2,83	2,59

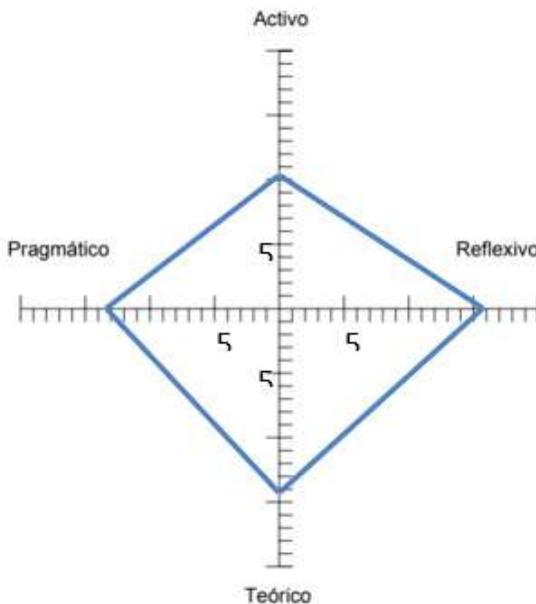
De acuerdo a estos resultados, se infiere que los estudiantes que participaron respondiendo el cuestionario, manifiestan una preferencia hacia el estilo Reflexivo, pero

las puntuaciones medias obtenidas no muestran una diferencia significativa con los estilos Teórico y Prágmático.

Con los valores de las medias se graficó, en un sistema de ejes coordenados, el perfil de aprendizaje del grupo analizado. Según sugieren Alonso et al. (2007), se marcó en cada semieje la media correspondiente a cada estilo de aprendizaje, formando una figura que se parece a un rombo (ver Figura 5).

Figura 5

Perfil gráfico del grupo



En el gráfico se observa que los perfiles promedio de estilos de aprendizaje de los estudiantes que respondieron el cuestionario no marca una tendencia hacia un estilo particular, aunque se nota claramente el menor puntaje para el estilo activo.

Si comparamos las medias obtenidas para nuestro grupo de estudio con las obtenidas en la investigación de Catalina Alonso (Alonso, 1992, como se citó en Alonso et al., 2007), observamos que la población de estudiantes españoles correspondientes al conjunto de facultades que abarca las Ingenierías (entre ellas la Agronómica), obtuvieron puntajes muy similares en los estilos Activo (10,74) y Reflexivo (15,32) y puntajes más altos en los estilos Teórico (11,55) y Pragmático (12,29). Nuestros alumnos están bien preparados para recibir información y procesarla y estarían en un mejor nivel que los estudiantes de su muestra en lo que se refiere a procesos de

organización y abstracción de contenidos, así como para saberlos llevar a la práctica.

Coincidiendo con Alonso et al. (2007), la interpretación de los resultados exige considerar la relatividad de las puntuaciones obtenidas. Además de conocer las puntuaciones absolutas, es necesario determinar lo que refleja esa puntuación al ser comparada con la población en estudio y también con otros grupos que hayan sido estudiados de acuerdo a los mismos criterios. Para facilitar esta interpretación, se tuvo en cuenta el baremo que agrupa las puntuaciones obtenidas en cinco niveles, sugerido por los mismos autores, y se armó la distribución para nuestro grupo (Tabla 5).

Tabla 5

Baremo de preferencias de estilos de aprendizaje para el grupo trabajado

Estilos	Preferencias				
	10% muy baja	20% baja	40% moderada	20% alta	10% muy alta
Activo	0 - 6	7 - 8	9 – 11 Media 10,25	12 - 14	15 - 20
Reflexivo	0 - 11	12 - 14	15 – 17 Media 15,44	18	19 - 20
Teórico	0 - 10	11 - 13	14 – 16 Media 14,38	17	18 - 20
Pragmático	0 - 9	10 - 11	12 – 14 Media 13,42	15 - 16	17 - 20

Este baremo permite conocer el significado de las puntuaciones de cada sujeto en relación a la población en estudio. Analicemos con el ejemplo de una puntuación de 13 obtenida para cada estilo de aprendizaje. En el estilo Activo, este puntaje significa una preferencia alta. En los estilos Reflexivo y Teórico significa preferencia baja, mientras que en el estilo Pragmático significa preferencia moderada.

Las medias obtenidas de cada estilo de aprendizaje en el total de la población estudiada se sitúan siempre dentro de la preferencia moderada.

Como se observó para los valores de las medias, encontramos que la distribución de preferencias también es bastante consistente con respecto a los resultados de Alonso (1992, como se citó en Alonso et al., 2007) para los estilos Activo y Reflexivo, pero no así para los otros dos, estilo Teórico y Pragmático.

Por otro lado, al comparar el baremo con los resultados de preferencia en los estilos de aprendizaje para nuestros alumnos, se observan porcentajes elevados en cuanto al nivel de preferencia. En la Tabla 6 se muestran los resultados.

Tabla 6*Nivel de preferencia de cada estilo*

Estilo	Cantidad de alumnos que prefieren el estilo	Porcentaje de alumnos que lo prefieren de forma moderada o más
Activo	14	100
Reflexivo	128	87,5
Teórico	49	89,8
Pragmático	30	96,7

Si bien todos los estilos están presentes en mayor o menor medida en los estudiantes, la forma de preferencia para cada estilo, es moderada a más. Estos resultados muestran una tendencia definida de los alumnos hacia su estilo de preferencia. Esto requiere, si nuestro objetivo es promover aprendizajes significativos, el planteo de estrategias de enseñanza que favorezcan el desarrollo equilibrado de los demás estilos de aprendizaje.

Discusión

El análisis de los resultados de la aplicación del cuestionario CHAEA a nuestro grupo de alumnos ingresantes a la carrera Ingeniería Agronómica, muestra que los cuatro estilos se encuentran presentes, con una buena proporción de combinación entre dos o tres estilos. La cantidad de respuestas positivas a los cuestionarios se da en un rango no demasiado amplio, entre 32 a 70, con un promedio aproximado de 53,46 respuestas afirmativas.

Al evaluar individualmente a los estudiantes se encontró que el estilo de aprendizaje predominante en la mayoría es el Reflexivo (con un 58% de preferencia), seguido del Teórico (con un 22%), luego del Pragmático (14%) y por último el Activo (6%).

De un total posible de 20 puntos, la media obtenida para el estilo Reflexivo fue de 15,44 puntos con una dispersión respecto al valor medio de 2,92 puntos. Los enunciados más seleccionados fueron “Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia”, “En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes”, “Me gusta valorar o tantear las diversas alternativas antes de tomar una decisión”, “Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas”, “Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información, cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor”, “Prefiero escuchar las opiniones de los demás antes de exponer la mía”. Estas afirmaciones caracterizan de manera clara al estilo Reflexivo, indicando que los estudiantes gustan de observar las experiencias desde diferentes perspectivas y analizar meticulosamente la información antes de obtener conclusiones. El menor puntaje obtenido fue de 5 y el mayor de 20, destacándose

que 16 alumnos obtuvieron este valor máximo.

En contraste, el estilo menos preferido, el Activo, alcanzó una media de 10,25 puntos, lo que muestra bajo interés de los estudiantes por la experiencia directa y por el emprendimiento de tareas asignadas. Las puntuaciones variaron entre 5 y 18 respuestas positivas. Analizando los enunciados, se destaca que los alumnos se sienten más cómodos planificando y previendo las cosas, les importa cumplir las normas más que saltarlas, les gusta escuchar más que hablar y les cuesta expresarse abiertamente. Este estilo presentó a su vez una alta dispersión de los datos (3 puntos). Esto refleja también, de alguna manera, que los estilos de aprendizaje no son excluyentes.

Es de destacar los niveles de preferencia por los estilos teórico y pragmático. El primero se asocia a procesos de toma de conclusiones y de conceptualización abstracta y corresponde a individuos metódicos, estructurados, que gustan integrar lo observado en teorías. Los segundos son más prácticos, directos y apegados a la realidad. Saben descubrir el aspecto positivo de las teorías y aprovechan las oportunidades para aplicar las ideas aprendidas. El promedio de repuestas correspondientes al estilo teórico fue de 14,38 en un rango de 6 a 20 respuestas positivas, mientras que la media para el pragmático fue de 13,42 con una variación entre 7 y 20 respuestas positivas.

Analizando otros estudios en los que se aplicó el cuestionario CHAEA a estudiantes en carreras de Ingeniería de Argentina, España y otros países de Latinoamérica sobre estilos de aprendizaje para alumnos universitarios, encontramos coincidencias con nuestros resultados. El estilo que prevalece es el reflexivo, seguido en diferente medida y orden según las carreras, por otros estilos.

En Argentina, Escalante et al. (2009) realizaron una investigación que tuvo por objetivo identificar los estilos de aprendizaje de estudiantes de Ingeniería de la Universidad Tecnológica Nacional de Mendoza y La Rioja. Aplicaron el test CHAEA a una muestra de 236 estudiantes. Encontraron que el estilo teórico y el reflexivo son los preferidos por los estudiantes de Ingeniería, pero a diferencia de los cuatro estilos que establecen Honey y Alonso, los autores señalan que la mayoría de los estudiantes tienen en mayor o menor grado, preferencia por uno de dos factores: teórico-reflexivo o activo-pragmático.

También, Altobelli de Priego et al. (2017, como se citó en Márquez Sañay et al., 2022) trabajaron con 128 estudiantes argentinos que cursaban Análisis matemático I y Matemática III, estudiando las variables estilos de aprendizaje y rendimiento académico. Aplicaron el modelo de Honey Alonso, encontrando que el estilo predominante fue el reflexivo, seguido por el teórico.

Por otro lado, en su estudio con 120 alumnos de la carrera Ingeniería Forestal de la Universidad de Pinar del Río (Cuba), Mena Lorenzo et al. (2019) determinaron que

el estilo reflexivo es el más representativo, seguido por los estilos teórico, activo y pragmático. Márquez Sañay et al. (2022) realizaron una investigación que consistió en una revisión bibliográfica de una muestra de 12 artículos correspondientes a investigaciones que trataron los estilos de aprendizaje y su influencia en el rendimiento académico en matemática de estudiantes universitarios de Argentina, Colombia, Cuba, Panamá, Indonesia, Nicaragua, Perú y Turquía de los últimos cinco años. Los resultados mostraron que el estilo reflexivo prevaleció sobre otros, por lo que concluyen que hay coincidencia al plantear un estilo preponderante que incorpora la reflexión, la fundamentación y el análisis.

Al indagar sobre las razones que llevan a esas preferencias, distintos autores estudian su relación con los enfoques de enseñanza. Los estilos reflexivo y teórico se asocian, en general, con métodos tradicionales, formales y estructurados (Márquez Sañay et al., 2022). Si bien estos componentes son importantes para el aprendizaje de matemática, es necesario incorporar también características de los estilos activo y pragmático, de manera de mejorar la motivación y la participación, favoreciendo la toma de decisiones y la resolución de problemas.

En particular, García Retana (2014) investigó los estilos de aprendizaje de los estudiantes de cálculo en carreras de ingeniería en la Universidad de Costa Rica, indicando que los cursos presentaron una fuerte tendencia a lo teórico y abstracto, frente al carácter pragmático y reflexivo que se espera identifique a estudiantes de estas carreras. Al estudiar las características de las planificaciones de las asignaturas, como contenidos, objetivos, evaluación y estrategias de enseñanza, mostró que las mismas reflejan una enseñanza fundamentalmente teórica, con un fuerte componente transmisivo. Se favorece un aprendizaje abstracto y desvinculado de la realidad, que no promueve la generación de herramientas para la solución de problemas. Queda claro en el análisis, que la mayor cantidad de aspectos que se consideran, privilegia el desarrollo de los estilos teórico y reflexivo, dejando para un tercer lugar el pragmático. El autor asocia esta situación a los estilos de enseñanza de los profesores y destaca que de esta manera se reduce en gran medida la posibilidad de desarrollar las competencias que requieren los estudiantes para su desarrollo académico y profesional.

Coincidimos en que los docentes enseñamos generalmente sin tener en cuenta las diferencias entre nuestros estudiantes, disminuyendo sus posibilidades de aprendizaje significativo. Reconocer las diferencias de los estudiantes en cuanto a sus estilos de aprendizaje, es un paso muy importante para comenzar a revertir esta situación.

Reflexiones. Cómo continuar a partir del diagnóstico

Atender las características individuales de los estudiantes es una tarea complicada, especialmente al trabajar con grupos numerosos. Iniciar un proceso de

personalización de los ambientes de aprendizaje requiere diversificar las experiencias y recursos de aprendizaje en función de los intereses y necesidades de cada estudiante, teniendo en cuenta diferentes factores relacionados al aprendizaje, entre ellos los estilos de aprendizaje. Con estas aspiraciones, decidimos indagar sobre los estilos de aprendizaje de nuestro grupo de estudiantes y, a partir de los resultados, reflexionar y revisar nuestras prácticas docentes.

En relación a la implementación del cuestionario, los alumnos tuvieron una actitud positiva. Todos los que lo respondieron, lo hicieron de manera completa y, por lo que observamos en el aula, consideramos que de forma responsable. Preguntaron en los casos de no entender algún término o se manifestaron preocupados cuando no podían decidirse por la respuesta. El tiempo dedicado a explicar el por qué y para qué de la aplicación del cuestionario fue positivo. Consideramos que ayudó a los estudiantes a conocerse un poco a sí mismos, reflexionando sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Diagnostificados los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes, surge el interrogante sobre qué hacer con estos datos. Es importante tener presente, como lo vimos en los análisis realizados, que no se presentan de manera pura, son tendencias presentes en cada persona, que hacen que algún estilo influya más que otro en el aprendizaje. Además, si bien los estilos de cada persona son relativamente estables, también son flexibles y pueden cambiar a lo largo del tiempo.

Para optimizar el aprendizaje deberían plantearse actividades y estrategias que faciliten el desarrollo e integración de todos los estilos, potenciando los predominantes y favoreciendo las características de los menos desarrollados.

En este sentido, consideramos la necesidad de generar tareas en las que el aprendizaje se presente como un ciclo de actividad, a la manera que plantea Kolb (1976, como se citó en Alonso et al., 2007), en su modelo de aprendizaje experiencial. Así, es necesario incluir actividades que involucren la experimentación concreta, seguidas por la observación y la reflexión, que permitan llegar a la generalización y formación de conceptos, que luego deban ser aplicados en nuevas situaciones.

Coincidimos con Crispín, Esquivel, Loyola y Fregoso, A. (2011) en que la implementación de tareas que exijan habilidades relacionadas a cada fase del ciclo, además de promover el desarrollo equilibrado de los estilos, puede suscitar la generación de conocimiento significativo. Conviene también fortalecer el trabajo en grupo, integrando estudiantes con estilos iguales o diferentes, según la finalidad de las actividades y de manera que se complementen entre ellos.

Los esfuerzos que podamos realizar, compatibilizando nuestras formas de enseñar a los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos, de manera de diversificar el trabajo en el aula, pueden favorecer los aprendizajes. De parte de los estudiantes, el dominio de los diferentes estilos para el aprendizaje de matemática y las demás

asignaturas, les permitirá identificar sus fortalezas y debilidades para acercarse al conocimiento, iniciando el camino de aprender a aprender, con el desarrollo de la autorregulación y la autonomía para el aprendizaje, tan necesarios en el contexto social y educativo actual.

Referencias

- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (7ª ed.). Mensajero.
- Cantoral, R.; Reyes, D. y Montiel, G. (2014). Socioepistemología, Matemáticas y Realidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(3), 91-116.
- Crispín, M.; Esquivel, M. y Loyola, M. (2011). Factores relacionados con el aprendizaje. En M. Crispín (Coord.). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia* (pp. 29-48). Universidad Iberoamericana, AC.
- Crispín, M.; Esquivel, M.; Loyola, M. y Fregoso, A. (2011). ¿Qué es el aprendizaje y cómo aprendemos? En M. Crispín (Coord.). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia* (pp. 10-28). Universidad Iberoamericana, AC.
- Escalante, E., Barrionuevo, R. y Mercado, M. (2009). Aplicación de técnicas multidimensionales al estudio de los estilos de aprendizaje en estudiantes de ingeniería de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) de Mendoza y La Rioja. *Cognición*, 5(21), 34-42.
- García Retana, J. (2014). Ingeniería, Matemáticas y Competencias. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-29.
- Gutiérrez Tapias, M., García Cué J. y Melaré Vieyra Barros, D. (2012). Estilo de las variables que influyen en los Estilos de Aprendizaje de diferentes grupos de grado de magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Learning Styles Review*. 10(10), 55-64. <https://doi.org/10.55777/rea.v5i10.960>
- Kolb, A. & Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Madrigal Gil, J. (2018). Estilos de aprendizaje: Estrategia para la formación docente. En C. Suarez (Ed.). *Experiencias de Innovación. Enseñanza Aprendizaje en la Educación Superior. Libro del 2º Encuentro Latinoamericano de Enseñanza Aprendizaje en Educación Superior*. (pp. 72-77). Universidad del Norte.
- Márquez Sañay, F., Bolaños Logroño, P., Mantilla Cabrera, C. y Tixi Gallegos, K. (2022). Estilos de aprendizaje en matemática y rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Conciencia Digital*, 5(2), 184-201. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i2.2181>
- Mena Lorenzo, J.; Rodríguez-Pulido, J. Mena Lorenzo, J.; Navarro-Guzmán, J. y Cabrera-Guzmán, J. (2019). Estilos de aprendizaje del alumnado de ingeniería de curso, rendimiento y género. *European Journal of Education and Psychology*, 12 (2),175-189.
- Pezo, E. (2017). *Estilos de aprendizaje*. [Trabajo de investigación para optar el grado académico de Bachiller en Educación Primaria, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad

Científica del Perú]. <http://repositorio.ucp.edu.pe/handle/UCP/362?show=full>

Notas

¹ Magíster en Didácticas Específicas, egresada en el año 2012 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Profesora en Matemática, egresada de la Facultad de Formación Docente en Ciencias. Universidad Nacional del Litoral (actual Facultad de Humanidades y Ciencias). 1988. Docente de las asignaturas del área Matemática de la carrera Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional del Litoral. Cargo actual: Profesora Titular. Investigadora en Educación Matemática y Tecnologías en Educación.

² Especialista en Didáctica de la Matemática (2021), título que otorga interdisciplinariamente la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba), la Universidad Nacional de San Luis (San Luis) y la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe). Profesora en Enseñanza Superior de la Matemática (2016), título otorgado por la Universidad de Concepción del Uruguay, sede Santa Fe y Licenciada en Matemática Aplicada (2012), por la Universidad Nacional del Litoral. Docente de las asignaturas del área Matemática de la carrera Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional del Litoral. Cargo actual: Jefe de Trabajos Prácticos. Investigadora en Educación Matemática y Tecnologías en Educación.

³ Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales, egresada en el año 2011 de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. Profesora en Matemática, egresada de la Escuela Universitaria del Profesorado. Universidad Nacional del Litoral (actual Facultad de Humanidades y Ciencias). 1982. Docente jubilada como Profesora Adjunta de las asignaturas del área Matemática de la carrera Ingeniería Agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional del Litoral. Investigadora en Educación Matemática y Tecnologías en Educación.

⁴ *El rediseño de los espacios de aprendizaje. Del aula virtual al desarrollo de entornos personales*. Proyecto aprobado en el marco del Curso de Acción para la Investigación y el Desarrollo (C.A.I. + D. 2020). Universidad Nacional del Litoral.

LOS VÍNCULOS AFECTIVOS EN LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL. RESULTADOS DE UN ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO SOBRE EMOCIONES Y VIOLENCIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
EMOTIONAL TIES IN THE STUDENT EXPERIENCE. RESULTS OF A SOCIO-EDUCATIONAL STUDY ON EMOTIONS AND VIOLENCE IN SECONDARY EDUCATION

Pablo Daniel García¹
Darío Hernán Arevalos²
Carina Viviana Kaplan³

Resumen

Este artículo analiza los resultados de un estudio socioeducativo sobre las relaciones entre las emotividades de jóvenes escolarizados de zonas urbano-periféricas y la producción de las violencias. Se propone comprender el bienestar y el malestar que genera la experiencia de habitar la escuela desde su propia perspectiva. Se presentan resultados de una encuesta aplicada a 4023 estudiantes secundarios de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. La mayoría de los y las encuestados manifiesta sentir alegría, felicidad y respeto; mientras que una minoría aduce sentir vergüenza, soledad, tristeza, inferioridad, miedo, humillación y culpa. Los datos recabados dan cuenta que los vínculos afectivos significativos con pares generacionales y adultos en el ámbito escolar favorecen la construcción de la valía social.

Palabras Clave: estudiantes; afectividad; escuela; encuesta

Abstract

This article analyzes the results of a socio-educational study on the relationships between the emotions of young schoolchildren from urban-peripheral areas and the production of violence. It aims to understand the well-being and discomfort generated by the experience of living in school from your own perspective. Results of a survey applied to 4023 secondary students from the Province of Buenos Aires, Argentina are presented. The majority of those surveyed say they feel joy, happiness and respect; while a minority claims to feel shame, loneliness, sadness, inferiority, fear, humiliation and guilt. The data collected show that significant emotional ties with generational peers and adults in the school environment favor the construction of social worth.

Keywords: Students; Affectivity; School; Survey

Fecha de recepción: 1/11/2023
Fecha de evaluación: 1/11/2023
Fecha de evaluación: 1/11/2023
Fecha de aceptación: 2/11/2023

Introducción

La experiencia estudiantil se encuentra profundamente imbricada con la condición juvenil como construcción sociocultural (Bendit & Miranda, 2017). La escuela es un espacio público de sociabilidad por excelencia donde los y las jóvenes interiorizan una representación acerca de su valía social. En el tránsito por esta institución, la estructura emotiva se configura a partir de las vivencias compartidas, la conformación de grupos de afinidad y las relaciones conflictivas que devienen de coexistir con personas que piensan, sienten, actúan y se comunican de manera diferente (Kaplan & Arevalos, 2021).

La afirmación emocional a través de los demás, esto es, la concreción del deseo de expresar abiertamente las emociones y de convivir con otras personas con las que se está a gusto (Elias, 1990), es un aspecto central en todo proceso educativo para la constitución identitaria. El lenguaje de las emociones en la trama educativa pone de manifiesto un sistema de valores propios de la comunidad de la que formamos parte. Las relaciones de intersubjetividad se nutren de normas colectivas implícitas o, más bien, de orientaciones de comportamiento de acuerdo con la apropiación de un cierto universo cultural (Arevalos et al., 2022). En este sentido, “las culturas afectivas y las culturas académicas se imbrican en el proceso de construcción de la experiencia escolar” (Kaplan, 2022b, p.12).

Este artículo analiza los resultados de un estudio socioeducativo sobre las relaciones entre las emotividades de jóvenes escolarizados de zonas urbano-periféricas y la producción de las violencias. Se propone comprender el bienestar y el malestar que genera la experiencia de habitar la escuela desde la perspectiva de los y las estudiantes.

Partimos del supuesto de que la escuela opera como un microcosmos de lo social. La trama afectiva que se teje en el cotidiano escolar precisa ser interpretada considerando las transformaciones del largo plazo de las sensibilidades (Kaplan & Arevalos, 2021; Kaplan & Krotsch, 2018).

El alto grado de individualización de la Modernidad va de la mano con la enorme multiplicidad y variabilidad de las relaciones interpersonales que conforman las existencias humanas. En este marco, el individuo se encuentra atravesado por la contradicción entre una intensa búsqueda de afirmación emocional a través de los demás, “un anhelo de dar y recibir calor” (Elias, 1990, p.159), y la necesidad de renunciar a dar cauce a sus impulsos, fundamentalmente, ante la amenaza de perder los dos premios más preciados de la vida social: el respeto y el afecto. El incremento de la vigilancia propia respecto de la mirada de los otros da lugar a una mayor privatización del mundo interior y, en consecuencia, a un abismo entre el yo-nosotros que se traduce en un aislamiento emocional entre las personas, donde el individuo se desentiende de lo colectivo como condicionante de sus emociones

(Elias, 2009; Kaplan & Krotsch, 2018).

La fragilidad de los vínculos humanos que caracterizan a este estadio de civilización se inscribe de manera particular en la constitución identitaria de las jóvenes generaciones que luchan por ser valoradas, reconocidas y respetadas para “ser alguien” en la vida (Elias & Scotson, 2016). En sociedades mercantilizadas, los imperativos culturales que refieren al exitismo individual y a la posesión de bienes materiales como baluartes de la dignidad, del reconocimiento y de la felicidad (Ahmed, 2019; Béjar, 2015, 2018) se convierten en un renovado signo de opresión y desigualdad debido a que legitiman disposiciones emocionales basadas en la indiferencia hacia los otros y en la falta de compromisos duraderos entre los individuos (Ahmed, 2019; Le Breton, 2016; Sennett, 2006).

Frente a los procesos de individualización, la escuela ocupa un lugar preponderante no solo por poseer la autoridad legítima para la transmisión del acervo cultural de una generación a otra, sino en cuanto a su poder simbólico respecto a tender los canales sensibles que permitan el pasaje de los sentimientos de “no ser” hacia la concreción del “deseo profundo de ser” (Kaplan & Krotsch, 2018, p.13). Desde esta perspectiva, la escuela puede ser posicionada como un territorio de esperanza donde se fabrican los soportes afectivos que contribuyen al desarrollo de la autoestima social y escolar (Kaplan, 2022a). La promoción de los valores de reciprocidad y de reconocimiento mutuo en este espacio social habilita experiencias de auto-respeto (Silva, 2018). Su propuesta cotidiana de convivencia que convierte al otro en un semejante, deja marcas y huellas vitales que se inscriben en la memoria biográfica (Arevalos, 2021).

La producción de lazos humanos significativos en el ámbito escolar sienta las bases para la composición de narrativas de sentido a través de las cuales las juventudes le atribuyen significado al tiempo presente y pueden pensarse en función de un futuro (Elias, 1989; Southwell, 2018). El *sentido*, en efecto, es una categoría relacional ligada al valor que nos confieren los otros y que nos permite avizorar un horizonte compartido.

Resulta bastante fútil el intento de descubrir en la vida de una persona un sentido que sea independiente de lo que esa vida significa para otros. En la práctica de la vida social, resulta sobremanera clara la relación que existe entre la sensación que tiene una persona de que su vida tiene un sentido y la idea que se hace de la importancia que tiene para otras personas, así como de la que tienen otras personas para ella (Elias, 2009, p.40).

La mirada de reconocimiento en la escuela acontece cuando se conforman estructuras de relación que permiten a los y las estudiantes convivir, aprender, confiar y crecer junto a los demás (Aleu, 2019). La dinámica del “buen trato” se produce mediante una red de relaciones de reciprocidad que dotan de significado a la existencia.

Respetarse, ser respetado y respetar son los hilos del tejido social. Cuando alguien se siente respetado logra gozar de miramiento, es decir, hacerse ver, mostrarse en la esfera pública y ser considerado como un ser autónomo, y a la vez, como miembro de un mundo común (Kaplan, 2022b, p.25).

Las configuraciones escolares basadas en el respeto generan una sensación de protección que posibilita el desarrollo de la autoconfianza y de la confianza de los y las estudiantes dirigida hacia sus pares, a los adultos y a la institución escolar (Aleu, 2019; Cornu, 1999; Iglesias & Silva, 2021; Silva, 2018; Southwell, 2018). Viabilizan vínculos emocionales signados por la cooperación, la solidaridad y el compromiso recíproco que favorecen procesos de identificación y de pertenencia (Sennett 2003). Abren mundos posibles tendiendo puentes y contribuyendo a formar disposiciones o deseos para aventurarse a cruzarlos juntos, nunca en soledad, en tanto somos sujetos intrínsecamente interdependientes (Kaplan, 2022a).

El menosprecio en la dinámica escolar, por su parte, es una forma de violencia que se liga a un malestar de época provocado por las múltiples desigualdades que ponen en entredicho el valor y la dignidad de las personas (Dubet, 2020). En la escena educativa se expresa mediante el sentimiento de superioridad de unos sobre otros y tiene una profunda influencia en el desarrollo de la imagen que los y las estudiantes construyen de sí mismos, en su sentimiento de identidad y de orgullo (Elias & Scotson, 2016; Kaplan & Krotsch, 2018; Sulca, 2020). Las experiencias de humillación, exclusión e invisibilización estructuran una percepción invalidada del propio yo (De Gaulejac, 2008; Honneth, 2011). Establecen, en un espacio público significativo como la escuela, limitaciones simbólicas a uno de los requerimientos más elementales de la existencia humana que es el de poder “amar y ser amado” (Elias, 1990, p.156). El malestar que atraviesa a la condición estudiantil puede dar lugar a ciertas disposiciones físicas que asumen la forma *emoción corporal* que se revela a través de los sentimientos de vergüenza, culpa, miedo, timidez, entre otros (Bourdieu, 1999). El sonrojo, la turbación verbal, la torpeza, la timidez e incluso, el silencio de las y los estudiantes reportan una anticipación práctica acerca de su valor social que construyen a través de la mirada de los otros.

A partir de lo esbozado hasta aquí, estamos en condiciones de afirmar que la institución escolar no es un objeto sin vida, libre de emociones o producto de una sumatoria de individualidades por fuera de las relaciones de interdependencia que allí se establecen. Por lo cual resulta necesario analizar cómo la violencia y la inseguridad, la alegría y la tristeza, el placer y el miedo, caminan juntos en direcciones imprevistas estructurando la condición estudiantil (Dubet, 2020; Jackson, 2009; Kaplan, 2022b). Explorar en la estructura emotiva que se va conformando en la sociodinámica de los vínculos de intersubjetividad dentro de un marco institucional, nos convoca al desafío teórico epistemológico de dar cuenta de la existencia de una red de sentimientos

múltiples y contradictorios que traducen los modos situados en que los y las estudiantes construyen su identidad (Kaplan & Arevalos, 2021). La ambivalencia de los sentimientos y actitudes respecto del tránsito por la escuela requiere, en definitiva, asumir los matices propios de la complejidad de la escena educativa que se encuentran presentes en las imágenes y valoraciones que se construyen.

La escuela es una institución compleja y los alumnos son seres complejos. Con seguridad no todos los chicos que se manifiestan «a favor» de la escuela lo están inequívocamente, ni tampoco todos los estudiantes cuya respuesta se coloca en la columna del «no» (...) Para entender más plenamente la información proporcionada por esta burda clasificación de los estudiantes debemos llegar a una consideración de la variabilidad que probablemente existe en ambas bandas de la dicotomía me gusta-no me gusta. En otras palabras, tenemos que añadir matices de grises a la imagen en blanco y negro (Jackson, 2009, p.94).

Este artículo presenta una serie de resultados de la encuesta “Los sentimientos en la escuela” (2022)⁴realizada a 4023 estudiantes de instituciones de educación secundarias públicas comunes y técnicas con altos índices de vulnerabilidad social ubicadas en zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Metodología

Se recuperan parcialmente los resultados de la encuesta “Los sentimientos en la escuela”. Algunas preguntas que orientaron a esta investigación fueron las siguientes: ¿Qué modos de estructuración subjetiva construyen los y las estudiantes en su experiencia escolar? ¿Qué tipo de tensiones existe entre la condición estudiantil y la condición juvenil? ¿Qué papel ocupan las emociones en las relaciones de poder entre grupos de pares? ¿Qué sentidos se han construido en el largo plazo sobre las emociones y las sensibilidades de los y las estudiantes?, entre otras.

Nos posicionamos como equipo de investigación desde un enfoque cualitativo (Marradi, Archenti & Piovani, 2018) para la construcción de un diseño interpretativo. No nos planteamos contrastar y validar las hipótesis/conjeturas presentadas, sino realizar una exploración de éstas en base a los datos empíricos (Sirvent, 2023) a fin de establecer su pertinencia para una posterior etapa de trabajo que nos permita eventualmente avanzar en el proceso de validación teórico-empírica de las hipótesis/conjeturas.

Para construir respuestas a las preguntas de investigación, nos propusimos diseñar una encuesta de amplia cobertura basada en un diseño muestral no probabilístico. La encuesta desarrollada nos permitió caracterizar a la población estudiantil en base a ciertas variables de interés para la investigación sin pretensiones

de convalidar los resultados estadísticamente, sino más bien realizar “un sondeo de actitudes, creencias y opiniones” (Archenti, 2007, p. 203) sobre las experiencias emocionales que construyen los y las estudiantes y la producción de las violencias en el ámbito escolar.

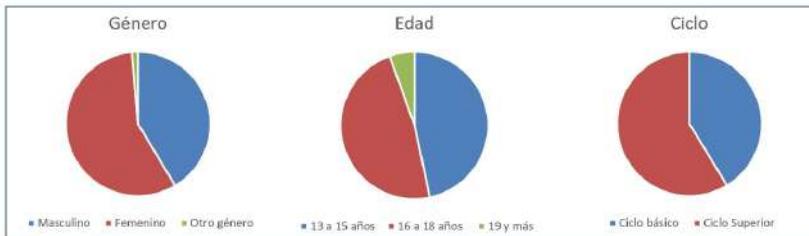
Los componentes que finalmente conformaron la encuesta pueden dividirse en cinco bloques. El primer bloque está compuesto por los datos sociodemográficos que remiten a la condición estudiantil. El segundo bloque de preguntas busca identificar las percepciones del/la encuestado/a sobre sus emociones en la experiencia escolar. El tercer bloque de preguntas se refiere a la relación entre experiencias emocionales y expresiones de violencia en la escuela. El cuarto bloque de preguntas se refiere a los modos de comunicación de las emociones y la tramitación institucional del dolor social en la escuela. Finalmente, el último bloque de la encuesta se refiere a los sentimientos anticipatorios sobre el futuro.

Este artículo en particular se basa en el segundo bloque de preguntas de la encuesta en el que, como se mencionaba, se busca identificar las percepciones del/la encuestado/a sobre sus emociones en la experiencia escolar. La afirmación emocional mediante el encuentro intra e intergeneracional es un aspecto central en los procesos educativos para la constitución identitaria. La escuela no puede ser entendida como un espacio libre de sentimientos o como una sumatoria de individualidades por fuera de las relaciones emocionales de interdependencia donde violencia, inseguridad, alegría, tristeza, placer y miedo se manifiestan. Por ello, en este grupo de preguntas que hemos titulado “vínculos afectivos y experiencia estudiantil” se recopilan algunos indicadores referidos a las emociones y sentimientos que genera el tránsito por la escuela. Las preguntas de este bloque indican sobre los sentimientos que estructuran la condición estudiantil, el acompañamiento cotidiano por parte de actores significativos, el deseo de estar en la escuela y lo que extrañan de ésta cuando los y las estudiantes se ausentan.

La encuesta administrada incluyó preguntas cerradas con opción dicotómica o de elección múltiple (con una o más opción de respuesta) y mixtas (con opciones de respuesta, pero incluyendo la opción “otros”).

Se ha aplicado la encuesta (en formato digital, mediado por la plataforma SurveyMonkey) a 4023 estudiantes que asisten a establecimientos educativos estatales de nivel secundario de educación común y técnica de zonas urbanas de la Provincia de Buenos Aires con alto índice de vulnerabilidad social. Se trata de una muestra basada en criterios construida a partir de la accesibilidad a los equipos directivos escolares y supervisores que se mostraron dispuestos a distribuir la encuesta entre sus estudiantes. El criterio para la inclusión en la muestra fue cumplir con la condición de ser estudiante del nivel medio de una escuela de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, de los distritos escolares seleccionados para participar.

Figura 1: Características sociodemográficas de la muestra construida.



Fuente: Elaboración propia.

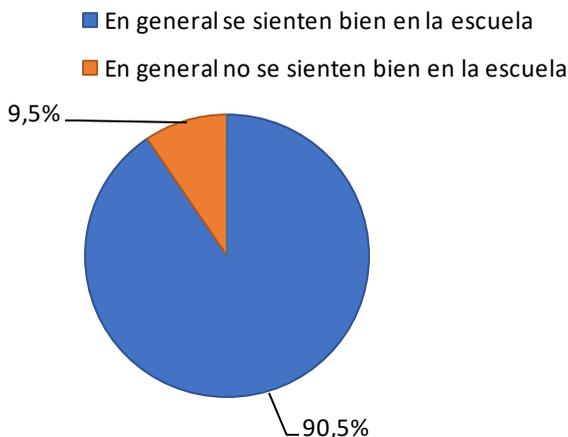
El total de la muestra construida se conforma con 4023 casos. En relación con el género, se identifican con el género masculino 1667 estudiantes, con el género femenino 2299 y con otros géneros, 57. Con respecto a la edad, 1878 afirman tener entre 13 y 15 años; 1926 entre 16 y 18 años y 219, 19 años o más. Finalmente, en relación con el ciclo de formación que se encuentran cursando, 1662 afirman estar en el ciclo básico (1, 2 o 3 año) y 2361 se ubican en el ciclo superior (4, 5 y 6 año o 7 año de escuela técnica).

Resultados

A partir de la encuesta realizada a estudiantes secundarios de educación común y técnica de zonas urbano-periféricas de la Provincia de Buenos Aires con alto índice de vulnerabilidad social, nos proponemos comprender el bienestar y el malestar que genera la experiencia de habitar la escuela desde la perspectiva de los y las jóvenes.

Una de las preguntas iniciales incluidas en la encuesta indicaba: ¿En general cómo te sentís en la escuela? Frente a este ítem, en términos generales, la mayoría de los y las estudiantes (90,5%) afirma sentirse bien. En menor medida (9,5%) hay quienes aducen no sentirse bien (ver Figura 2).

Figura 2: Bienestar y malestar en la escuela



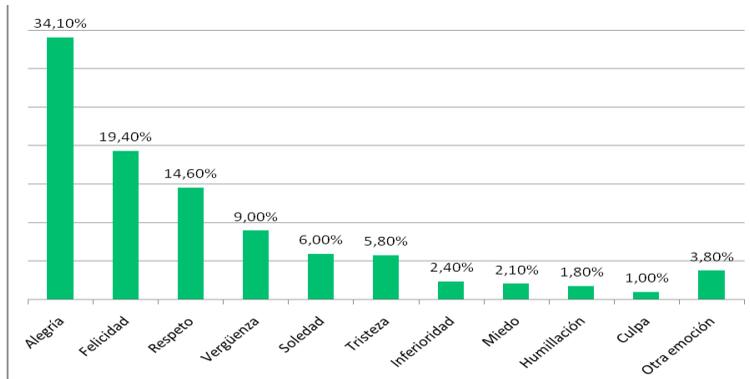
Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada.

El bienestar como expresión mayoritaria entre los y las jóvenes nos ofrece información relevante acerca del valor simbólico que tiene la escuela para este grupo social. Aunque sea vivenciado de modo singular (que se traduce en lo que “yo siento”) no puede ser aislado de las experiencias comunes que dan sustento a un cierto orden afectivo escolar.

El bienestar en la escuela se vincula a una serie de sentimientos experimentados con mayor asiduidad en su cotidiano: alegría 34,1%; felicidad 19,4% y respeto 14,6%. Estos sentires que genera la experiencia de habitar el espacio escolar no implican posesiones intercambiables que individuos y grupos adquieran por portar una determinada cualidad personal o grupal, sino que se constituyen a partir de las relaciones significativas de interdependencia mediante las cuales las juventudes se afirman emocionalmente junto a los demás. La posibilidad de gozar del miramiento, como sujetos autónomos y, al mismo tiempo, como parte de un colectivo, es una marca propia de la escena educativa frente a un mundo social injusto e individualizado donde el afecto y el respeto se convierten en bienes simbólicos escasos.

Aun cuando la mayoría de los y las estudiantes manifiesten un bienestar subjetivo en la escuela, es necesario considerar de algún modo los sentimientos que pueden engendrar un tránsito doloroso por este espacio social. A este respecto, encontramos que existen un conjunto de emociones que, aunque sean indicadas con menor frecuencia, los y las jóvenes experimentan: vergüenza 9,0%; soledad 6,0%; tristeza 5,8%; inferioridad, 2,4%; miedo 2,1%; humillación 1,8%; culpa 1,0% (ver Figura 3, pregunta de respuesta múltiple).

Figura 3: Sentimientos habituales en la escuela.

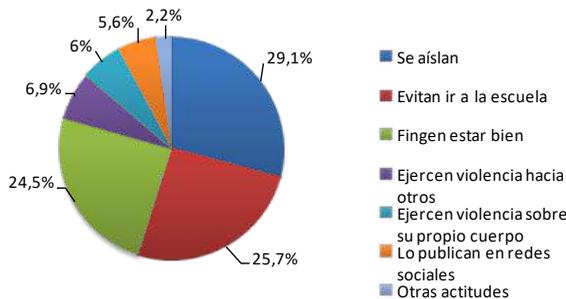


Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada.

En relación con la experiencia de soledad en la escuela, los y las estudiantes señalan que cuando sus compañero/as se sienten solo/as, se aíslan (29,1%), evitan ir a la escuela (25,7%) o fingen estar bien (24,5%). En menor medida, ejercen violencia hacia los otros (6,9%), sobre su propio cuerpo (6%), lo publican en redes sociales (5,6%) o llevan a cabo otras actitudes (2,2%) (ver Figura 4, pregunta de respuesta múltiple).

Podemos decir que la experiencia de soledad tiene lugar a partir de la ausencia de reciprocidad emocional con los pares generacionales y los adultos de la institución escolar. En muchos casos, conduce a los y las jóvenes a desarrollar una serie de estrategias orientadas a cortar los canales por donde circula toda posibilidad de intercambio intersubjetivo con quienes no les brindan reconocimiento.

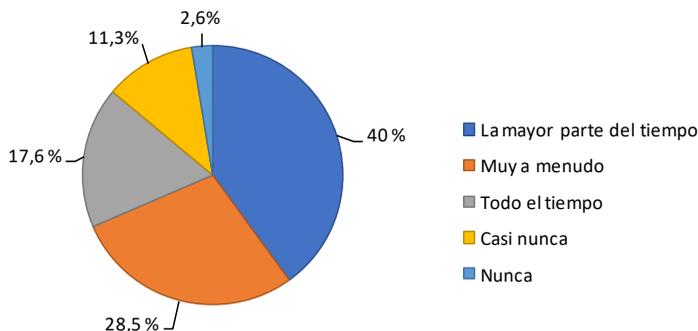
Figura 4: Actitudes de los y las estudiantes frente a las experiencias de soledad en la escuela.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada.

En relación con el bienestar emocional, hemos indagado en las percepciones sobre la felicidad en la escuela. La mayoría de los y las encuestados/as manifiestan sentirse felices: la mayor parte del tiempo (40%), muy a menudo (28,5%) y todo el tiempo (17,6%). Sin embargo, un 11,3% señala que casi nunca se ha sentido feliz y un 2,6% afirma no haber vivido nunca esta experiencia dentro del espacio escolar (ver Figura 5).

Figura 5: ¿Soy feliz en la escuela? (Experiencias de los y las estudiantes).



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada.

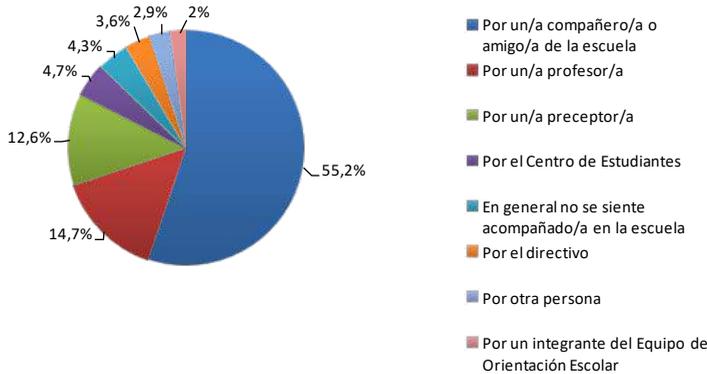
Nuestra pregunta sobre la felicidad en la escuela toma como antecedente el trabajo de Jackson “La vida en las aulas” (2009) donde se sistematiza los resultados de una serie de estudios realizados en Estados Unidos sobre las actitudes y sentimientos de los y las estudiantes hacia la vida escolar⁵. Estos trabajos dan cuenta de que existe una impresión general de satisfacción con la escuela que suele ser contrarrestada por la presencia de una minoría que se siente disconforme.

El estudio antecedente descrito nos condujo a asumir ciertos resguardos a la hora de explorar en la felicidad que genera el tránsito por la escuela. Uno de ellos se basó en evitar abordar a esta experiencia en contraposición con la infelicidad (simplificando la complejidad de lo escolar en actitudes dicotómicas). A su vez, considerar a la felicidad como la expresión de un bienestar que presenta matices ligados a ciertos momentos vividos en el espacio escolar (la mayor parte del tiempo, muy a menudo, todo el tiempo, casi nunca, nunca). Finalmente, se tuvo en cuenta la relación entre la felicidad y el valor simbólico de las relaciones de interdependencia que los y las estudiantes construyen con pares y adultos de la escuela.

Uno de los aspectos fundamentales que refieren a la relevancia de los vínculos escolares en relación con la felicidad se liga al hecho de sentirse en compañía en el cotidiano escolar. Los y las encuestados/as destacan sentirse acompañado/as mayormente por un/a compañero/a o amigo/a de la escuela (55,2%). En menor medida, hay quienes indican que este acompañamiento se lo brinda un/a profesor/a

(14,7%), un preceptor/a (12,6%), el centro de estudiantes (4,7%), el directivo (3,6%) o algún integrante del Equipo de Orientación Escolar (2%) (ver Figura 6, pregunta de respuesta múltiple).

Figura 6: Acompañamiento cotidiano en la escuela.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada.

El porcentaje de estudiantes que indicó sentirse acompañados/as en la escuela es similar al que manifestó sentirse feliz. Al respecto podemos afirmar que el bienestar en el espacio escolar cobra significado partir de los vínculos significativos que establecen sobre todo con compañeros/as y amigos/as. El valor simbólico que los y las jóvenes le atribuyen a las relaciones emocionales de interdependencia se encuentra profundamente ligado a la necesidad de componer una narrativa de sentido bajo la identidad de un *nosotros* (Elias, 1990). La importancia que asume la sociabilidad escolar como condición de posibilidad para “sentirse bien” también puede evidenciarse en el hecho de que la mayoría expresa tener ganas de ir a la escuela (69,2%) (ver Figura 7).

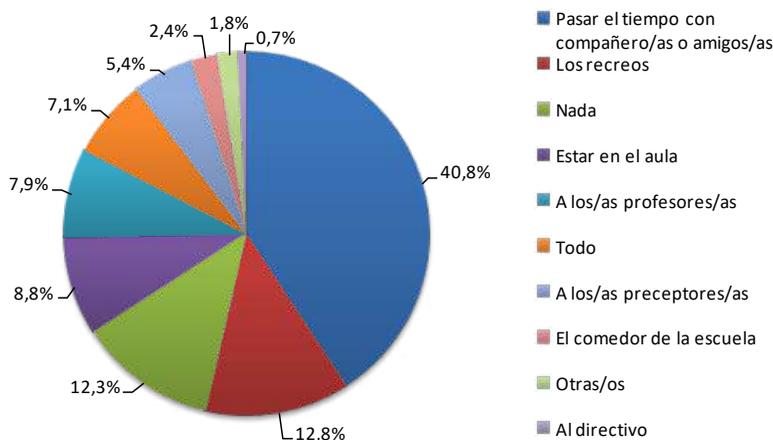
Figura 7: Deseos de ir a la escuela de los y las estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada.

El bienestar en la escuela no solo tiene lugar a partir de los momentos compartidos con otros significativos, sino que se evidencia en lo que extrañan de ésta cuando no asisten a clases. Al indagar acerca de lo que más extrañan del cotidiano escolar al ausentarse, los y las encuestados/as destacan: pasar el tiempo con compañero/as o amigo/as 40,8%, los recreos 12,8% y estar en el aula 8,8% (ver Figura 8, pregunta de respuesta múltiple).

Figura 8: Lo que los y las estudiantes extrañan de la escuela.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada.

El carácter temporal de toda experiencia humana cobra sentido a partir del registro de los recuerdos que nos resultan valiosos en nuestra vida. Su evocación nos permite afirmarnos en el presente desde un pasado que nos indica quiénes somos y quiénes podemos llegar a ser ante la mirada de reconocimiento que nos brindan los demás. Las añoranzas a los momentos vividos con compañeros/as o amigos/as y adultos, especialmente, durante los recreos o cuando están juntos en el aula, dan cuenta que, en la escuela, se construyen experiencias significativas que organizan y dan significado a su vida. Estas vivencias dejan marcas en la subjetividad que se inscriben en su memoria biográfica.

Discusión

Las perspectivas estudiantiles recabadas dan cuenta que el tránsito por la escuela es de intensa carga emocional. Los sentimientos múltiples y contradictorios de la estructura emotiva que se traman en la sociodinámica escolar se construyen a partir del reconocimiento de los pares generacionales y adultos. La mirada del otro, en efecto, se encuentra intensamente investida como experiencia afectiva en la medida

que se la siente como una señal de reconocimiento o de menosprecio (Arevalos et al., 2022).

De acuerdo con los datos recabados, la mayoría de los y las encuestados/as manifiesta sentirse bien en la escuela. Esta experiencia se encuentra ligada a una serie de sentimientos que aducen sentir con mayor frecuencia: alegría; felicidad y respeto.

La alegría y la felicidad se configuran a partir de las relaciones significativas que construyen, sobre todo, con compañeros/as y amigos/as de la escuela. Los vínculos de reciprocidad emocional con los pares generacionales habilitan procesos de identificación y de pertenencia que se traducen en la producción de símbolos, discursos, creencias, pasiones y lenguajes desde los cuales otorgan sentido al mundo (Bendit & Miranda, 2017).

El sentimiento de respeto en las relaciones intra e intergeneracionales expresa la mutua imbricación entre el reconocimiento dirigido hacia los otros y la aceptación de sí a partir de éste (Silva, 2018). En efecto, “sentirse respetado/a” no implica una posesión que el individuo asuma *per se*, por una cualidad específica de su personalidad, ni una transacción que pueda ser medida o cuantificada, por ejemplo, en el hecho de que “si alguien me respeta, yo lo respeto”; sino una modalidad de relación significativa signada por vínculos de reciprocidad que confirman al individuo en su existencia social (Aleu, 2019; Iglesias & Silva, 2021; Kaplan, 2022a; Sennett, 2003).

Las distintas expresiones de respeto se producen en el entramado de configuraciones por donde circulan los lazos de compañerismo, solidaridad, cooperación, admiración, autoridad, entre otros (Sennett, 2003). En la escuela, en tanto espacio público de sociabilidad, el hecho de sentirse o no sentirse respetado/as por compañeros/as, amigos/as, docentes, preceptores y/o directivo, deja de estar identificado estrictamente con lo individual para ingresar a un orden de articulación con lo colectivo más allá de las tensiones inherentes de todo encuentro intergeneracional (Southwell, 2018).

Aun cuando la alegría, la felicidad y el respeto sean emociones experimentadas por la mayoría, es necesario considerar de algún modo las emotividades que pueden engendrar malestar en el tránsito por la escuela. No puede resultarnos indiferente el hecho de que mientras para algunos la experiencia escolar sea constitutiva de la subjetividad para otros signifique una vivencia dolorosa (Jackson, 2009; Autor, 2022a).

Existe una minoría de encuestados/as que manifiestan sentir vergüenza, soledad, tristeza, inferioridad, miedo, humillación y culpa. Sentimientos que cercenan toda posibilidad de afirmación emocional a través de los demás. Esta experiencia que se funda en la ausencia de identificación y reciprocidad deja al individuo solo, encerrado en su propio dolor (De Gaulejac, 2008).

Los y las estudiantes afirman que cuando sus compañeros/as se sienten en soledad en la escuela, se aíslan, desestiman su participación en los lugares y momentos compartidos o fingen estar bien. Estas estrategias de evitación que se materializan en disimular lo que sienten, permaneciendo indiferentes (sin tomar partido en los acontecimientos de la dinámica escolar) como así también en la inasistencia a clases, constituyen una forma de cortar los canales para el intercambio intersubjetivo con pares generacionales y adultos de la institución escolar.

La experiencia de soledad en la escuela es producto del menosprecio vivido o de una percepción anticipada de una indiferencia deshumanizante (Elias, 2009; Kaplan & Krottsch, 2018). Pone de manifiesto una dinámica de poder entre grupos escolares sustentada en el par superiores- inferiores (Sulca, 2020).

Las prácticas de menosprecio estructuran sentimientos de vergüenza y de culpa que se traducen en la autoexclusión y en el silencio (Dubet, 2020; Elias & Scotson, 2016). El hecho de que existan estudiantes que “fingen estar bien” en la escuela nos convoca a pensar en el silenciamiento de las propias emociones como una renuncia a pronunciarse, a poder decir “aquí estoy yo” dentro de un colectivo. En este marco, los y las jóvenes están atravesados/as por la contradicción entre decir lo que les pasa, de poder expresar lo que sienten, y el temor a que su imagen se derrumbe ante la mirada de los demás (De Gaulejac, 2008; Sulca, 2020).

El silencio en las dinámicas escolares, en efecto, más que suponer la ausencia de sonoridad, materializa un sufrimiento, una forma significativa de comunicación hacia un entorno que resulta inaprensible (Arevalos, 2021; Bourdieu, 1999; Le Breton, 2021). Se instituye como la última trinchera frente a una amenaza real o potencial de la cual se pretende escapar, aunque más no sea, desde la mera presencia física (Honneth, 2011). El aislamiento o autoexclusión, aún cuando se comparta el mismo espacio físico, convierte a la presencia silenciosa en el escenario escolar en guardiana de lo indecible, de lo impronunciable, es decir, de aquello que guardamos como secreto en nuestra memoria, por pertenecer a zonas oscuras marcadas por la violencia, por lo no dicho (De Gaulejac, 2008).

Por su parte, quienes “evitan ir a la escuela” a partir de la experiencia de sentirse en soledad, buscan proteger al propio yo desde la ausencia o la invisibilidad. Le Breton (2016) caracteriza a esta práctica bajo la figura antropológica de *blancura* en tanto que supone un período de renuncia más o menos pronunciado de los sujetos a los espacios sociales de intercambio provocado por la dificultad de existir. Desde esta perspectiva, podemos interpretar que la abdicación temporal o permanente a participar en la trama escolar constituye una vía de escape de las marcas identitarias que ligan a los y las jóvenes con los demás, tales como ser compañero/a, integrante de una determinada escuela, amigo/a, alumno/a, entre otros. El intento de desaparecer, refugiándose en la ausencia, en definitiva, es una manera de desprenderse del peso

de la propia identidad ante el agobio emocional de convivir con otros.

Retomando la expresión mayoritaria de “sentirse bien” en la escuela, al indagar acerca de la felicidad, gran parte de los y las encuestados/as afirma que se sienten felices “la mayor parte del tiempo”. Esta expresión del bienestar, tal como lo hemos señalado, se liga al valor simbólico que le atribuyen a las configuraciones escolares. Cobra materialidad cuando los y las estudiantes se sienten escuchados y respetados en cuanto a lo que les afecta, es decir, cuando el espacio escolar se instituye como un territorio afectivo común de reciprocidades a partir del cual se produce el reconocimiento mutuo (Southwell, 2018).

La experiencia de felicidad que destacan los y las estudiantes en su paso por la escuela puede ser entendida entonces como la expresión de un bienestar subjetivo que se construye colectivamente a partir de relaciones significativas. La relevancia de poder ser parte de distintos agrupamientos con los propios pares radica en el hecho de que estas configuraciones habilitan procesos de identificación y de pertenencia necesarios para la validación del yo como parte de un nosotros. A este respecto, cuando los y las encuestados/as indican sentirse felices, no solo manifiestan una emoción personal, sino que expresan un sentir colectivo que se produce en el contexto institucional escolar.

Los vínculos solidarios y fraternos en la escuela confieren formas de reconocimiento que se erigen como resistencia al aislamiento emocional, a la soledad y al desamparo que caracteriza al mundo social contemporáneo. Estas configuraciones escolares les permiten afirmarse en cuanto a sus anhelos, deseos y proyectos, como así también encontrarse unidos frente a los distintos acontecimientos de su vida cotidiana que los conmueven como el desprecio, la violencia, el desamor, el abandono y la muerte (Arevalos, 2021).

La felicidad en la escuela, como construcción permanente y común fundada en el respeto y la confianza, pone en entredicho a los discursos emocionales de sociedades mercantilizadas que reducen a esta experiencia a una cuestión individual y privada. Este sentir colectivo permite reponer algo de una humanidad resquebrajada por el individualismo y falta de compromisos de las personas con los problemas que atañen a la vida social (Ahmed, 2019; Béjar, 2015, 2018; Sennett, 2006).

La experiencia de felicidad puede ser entendida a partir de la importancia que los y las jóvenes le confieren al hecho de que en el espacio escolar se sienten acompañado/as especialmente por sus compañeros/as de sala y amigos/as de la escuela. En menor medida, indican que esta compañía se las brinda un/a profesor/a, un/a preceptor/a, el centro de estudiantes, el directivo o algún integrante del Equipo de Orientación Escolar. El acompañamiento al que se refieren, en términos de implicación afectiva, va más allá del mero hecho de estar rodeados de otras personas (Honneth, 2011). Uno se siente acompañado porque percibe que hay alguien allí con quien se

pueda contar y, al mismo tiempo, se dispone a ocupar ese lugar cuando los demás lo precisan. La compañía de personas significativas presupone la construcción de un mundo común a partir de relaciones de confianza mutua que fundan estructuras de relación: uno cree en el otro y éste cree en sí mismo gracias a ello. Este doble aspecto de la confianza nos permite comprenderla como una ofrenda de libertad, una renuncia a reducir a los demás a la propia manera de ver el mundo y, a través de ella, un empoderamiento recíproco (Curnu, 1999). La confianza permite ensanchar la red afectiva, donde las personas aprenden a mirarse en y desde los ojos del otro (Kaplan, 2022b). En el ámbito escolar, esta modalidad de relación se convierte en un contrapeso frente a otras dinámicas vinculares de la vida social general signadas por la discriminación, la humillación e invisibilización donde se ensombrece toda posibilidad de reciprocidad emocional entre los individuos.

La importancia de los vínculos de interdependencia escolar como condición del bienestar subjetivo también puede evidenciarse respecto a lo que más extrañan de la escuela al ausentarse. Los y las encuestados/as afirman que lo que más añoran es poder pasar el tiempo con los compañeros/as o amigos/as, lo recreos y estar en el aula. La carga emotiva dirigida hacia estos momentos memorables con otros significativos no se reduce al tiempo físico medido en horas, minutos y segundos; sino que se refiere, en términos simbólicos, a una vivencia subjetiva de lo temporal que marca los sentidos de su existencia a través de las experiencias compartidas (Elias, 1989). Sentidos que les permiten componer una narrativa acerca de quiénes son y quiénes pueden llegar a ser bajo un universo común. La evocación de las experiencias colectivas por parte de los y las estudiantes convierte al tiempo escolar en un indicador social relevante donde la escuela se posiciona como un lugar privilegiado en la estructuración biográfica de este grupo social (Southwell, 2018).

Recuperar las percepciones respecto de lo que extrañan de la escuela nos ha permitido indagar en los recuerdos valiosos que dan sentido a su existencia en el presente. La producción de la memoria es un elemento significativo en el proceso de constitución subjetiva y no una simple recopilación de recuerdos factuales (Arevalos, 2021). La capacidad de recuperar selectivamente los momentos de la vida permite la fabricación de una existencia singular en el marco de un colectivo, en efecto, cuantos mayores son las experiencias que pueden grabarse en la memoria, mayores son las posibilidades de afirmación como sujetos únicos e irrepetibles.

Partiendo de la base que nuestra identidad se funda en las huellas de la memoria social, la institución escolar ocupa un lugar importante en torno a la edificación de lazos de reciprocidad a partir de los cuales el “yo” se resignifica constantemente con el registro de las experiencias emotivas que hacen posible la articulación entre la existencia individual y la existencia colectiva (Elias, 1990; Kaplan & Arevalos, 2021).

Conclusiones

El análisis de los datos recabados en la encuesta “Los sentimientos en la escuela” (2022) realizada a 4023 estudiantes de instituciones de educación secundaria públicas comunes y técnicas con altos índices de vulnerabilidad social ubicadas en zonas urbanas periféricas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, nos permite afirmar que el bienestar en el cotidiano escolar es una expresión mayoritaria entre las y los jóvenes. Sin embargo, hemos constatado que existe una minoría de estudiantes que manifiesta sentir vergüenza, soledad, tristeza, inferioridad, miedo, humillación y culpa. Emotividades que pueden estar en la base de un malestar que se tramita mediante una serie de estrategias como aislarse del grupo de pares, permanecer en silencio en el espacio áulico o dejar de asistir a clases.

Los sentimientos múltiples y contradictorios de la estructura emotiva que se traman en la sociodinámica escolar traducen los modos situados en que los y las estudiantes construyen su valía social a partir de la mirada de los demás. La búsqueda por afirmarse emocionalmente junto a sus pares generacionales (amigos/as y compañeros/as) y adultos de la institución escolar nos habilita la formulación de interrogantes acerca de los significados que los y las jóvenes le atribuyen al hecho de “ser feliz” en su tránsito por la escuela.

Desde la sociología de la educación de matriz crítica, consideramos necesario tomar distancia de aquellas perspectivas que reducen a la felicidad a una noción meramente psicológica (Béjar, 2015, p.2). Concepción que se encuentra presente como imperativo cultural de nuestra época donde se construye un relato auto referencial de felicidad ponderando ciertas habilidades socio afectivas tales como ser asertivo, mostrarse positivo y adaptable. Competencias que constituyen manifestaciones específicas de capital social de las sociedades de mercado (Kaplan, 2022b) y que, al mismo tiempo, engendran una serie de malestares como el estrés y la depresión (Béjar, 2018).

La felicidad desde la mirada estudiantil a partir de la valoración de los vínculos de sociabilidad que posibilitan el reconocimiento recíproco, pone en cuestión las disposiciones emotivas signadas por el egoísmo, la indiferencia emocional hacia los otros y la falta de compromiso de las personas con la vida colectiva (Ahmed, 2019). Al respecto, la escuela lejos de ser una institución de reproducción de los discursos imperantes acerca de las emociones y sentimientos, es un espacio de producción de sentidos, donde “ser feliz” cobra significado colectivo a partir de las posibilidades de sentirse respetados y valorados; de percibirse en compañía con personas significativas y de vivir momentos junto a los demás que sean dignos de ser recordados.

Todas estas experiencias que los y las estudiantes conquistan en su paso por la escuela van a contramarcha de las relaciones que propone una sociedad

mercantilizada que “fomenta un culto al yo tendiente a producir y reproducir una desconexión afectiva de los otros” (Kaplan, 2022b, p.45). Podemos decir entonces que la felicidad que se construye en su cotidiano no es una búsqueda futura sustentada en la promesa de poseerla individualmente con la proyección de los deseos hacia objetos investidos del mercado (Ahmed, 2019), sino la concreción de un bienestar que deviene de las vivencias compartidas en un espacio común significativo.

Los vínculos duraderos y estables que se fabrican en el ámbito escolar se instituyen como condición de posibilidad para la concreción de una felicidad colectiva al contrarrestar los procesos de individualización de la vida social que dificultan la creación de relaciones privilegiadas con los otros y dejan a los individuos sumergidos en una soledad y en un aislamiento deshumanizante (Elias, 1990; Le Breton, 2016). Aun considerando las dinámicas contradictorias de la convivencia atravesadas por modos de hablar, sentir, conocer, actuar y pensar de manera diferente, la conformación de los lazos afectivos en la escuela fundados en la confianza y el respeto sienta las bases del bienestar subjetivo de los y las estudiantes.

La dimensión emocional de la condición estudiantil que hemos indagado en este trabajo de investigación, interpela el lugar de la escuela en cuanto a su fundamento ético y político de ampliar las posibilidades de reconocimiento mutuo en su cotidianeidad para la constitución identitaria de las jóvenes generaciones, en tanto sujetos que sienten, piensan y buscan proyectarse a futuro, nunca solos, sino a través de la compañía humana. Los sentidos que se construyen mediante la mirada apreciativa de pares y adultos significativos dan cuenta que esta institución es un espacio simbólico valioso a partir del cual se sostiene las experiencias de quienes luchan por encontrar allí un lugar en el mundo.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Aleu, M. (2019). Los vínculos de respeto como producción situada: reflexiones para pensar la educación de jóvenes y adolescentes. *Propuesta Educativa*, 28 (51), 61-72. <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n51/n51a06.pdf>
- Archenti, N. (2007). El sondeo. En A. Marradi, N. Archenti y J.I. Piovani (Eds.), *Metodología de la Ciencias Sociales* (pp. 203-2014). Emecé.
- Arevalos, D.H. (2021). Memoria colectiva frente a la muerte de un par generacional: la elaboración del sufrimiento desde la perspectiva de jóvenes estudiantes. *Perspectivas em Diálogo*; 8 (17), 398-414. <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i17.12727>
- Arevalos, D.H., Glejzer, C. & Kaplan, C.V. (2022). La afectividad como trama cultural. Lecturas desde David Le Breton. Autor (Dir.). *Emociones, sensibilidades y escuela* (pp.87-102). Homo Sapiens Ediciones.

- Béjar, H. (2015). La identidad ensamblada. La ordenación de la felicidad. *Papeles del CEIC*, 2 (133), 1-29. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.13234>
- Béjar, H. (2018). *Felicidad. La salvación moderna*. Tecnos.
- Bendit, R. & Miranda, A. (2017). La gramática de la juventud: un nuevo concepto en construcción. *Última Década*, (46), 4-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362017000100004>
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: G. Frigerio y otros. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp.19-26). Novedades Educativas.
- De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Mármol Izquierdo Editores.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo XXI editores.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Península.
- Elias, N. (2009). *La soledad de los moribundos*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. & Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trot.
- Iglesias, A. & Silva, V. S. (2021). *Docentes y estudiantes en busca de respeto. Un análisis de los vínculos intergeneracionales en contextos de desigualdad de las escuelas secundarias argentinas*. *Revista de Educación, UNMDP*, (22), 149-169. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4800/4998
- Jackson, Ph. W. (2009). *La vida en las aulas*. Morata.
- Kaplan, C.V. (2022a). El afecto como símbolo de lo humano. La pedagogía del trauma en pandemia desde las contribuciones de Norbert Elias. En Autor y otros (Coord.). *Tiempos de cambio. Diálogos desde Norbert Elias* (pp. 293-316). Colección Saberes, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Tiempos%20de%20cambio_interactivo.pdf
- Kaplan, C.V. (2022b). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Kaplan, C.V. & Arevalos, D.H. (2021). Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás. En Autor (Dir.). *Los sentimientos en la escena educativa* (pp.9-30). Colección Saberes, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/13139/Los%20sentimientos%20en%20la%20escena%20educativa_interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kaplan, C.V. & Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, (8), 119-134. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/45/4510011/>
- Le Breton, D. (2016). *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea*. Siruela.
- Le Breton, D. (2021). *Estallidos de la voz. Una antropología de las voces*. Topía.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2018). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI editores.

Sennett, R. (2003). *El respeto*. Anagrama.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.

Silva, V. S. (2018). *La construcción social del respeto en la escuela: Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de los y las jóvenes estudiantes* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71353>

Sirvent, M.T. (2023). *La investigación social en educación*. Miño y Dávila editores.

Southwell, M. (2018). Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: tensiones en la escuela secundaria contemporánea. *Revista Ensamble*, 4 (8), 69-85. <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/100/91>

Sulca, E. M.A. (2020). Vínculos generacionales y experiencias emocionales en el ámbito de una escuela rural albergue. *Educa UMCH. Revista sobre Educación y Sociedad*, 1(16), 16-100. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.156>

Notas

¹ Doctor en Educación (UNTREF-UNLA), Magíster en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF), Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO), Especialista en Métodos y Técnicas de Investigación Social (CLACSO), Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UBA). Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Profesor-investigador en NIFEDE-UNTREF. Coordinador Académico del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior (UNTREF). Coordinador Académico del Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF). Director Adjunto de la Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación del NIFEDE-UNTREF. Contacto: pgarcia@untref.edu.ar

² Doctor en Educación y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becario Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Integrante del Programa de Investigación sobre "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos"; bajo la dirección de la Dra. Carina V. Kaplan (IICE-UBA). Ayudante de Primera, Cátedra de Teorías Sociológicas y Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA); Miembro del equipo de coordinación del Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Contacto: dar.arevalos@gmail.com

³ Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA); Magister en Ciencias Sociales y Educación, FLACSO Argentina; Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Directora del Programa de Investigación sobre "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" (IICE-UBA); Prof. Titular Ordinaria, Cátedra de Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); Prof. Titular Regular, Cátedra de Sociología de la Educación y Cátedra de Teorías Sociológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Contacto: kaplancarina@gmail.com

⁴ Desarrollada en el marco del Proyecto PIP-CONICET 2021-2023 (1220200102508CO)

“Las transformaciones sociohistóricas en la sensibilidad y la construcción de experiencias emocionales de jóvenes estudiantes. Un estudio en escuelas urbano periféricas de la Provincia de Buenos Aires” (Resolución N° 2021-1639) y del Proyecto UBACyT 2023-2025 (20020220300119BA) “Las violencias en la escuela como dolor social. Un estudio sobre las sensibilidades de jóvenes estudiantes secundarios de la Provincia de Buenos Aires” (Resolución N° 2023-1384). Estos proyectos forman parte del Programa de Investigación sobre “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” dirigido por la Dra. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

⁵ Una de las investigaciones pioneras recuperadas por Jackson es la de Samuel Tenenbaum quien elaboró un cuestionario sobre las actitudes de los y las estudiantes hacia su escuela, sus profesores y sus compañero/as. El cuestionario se aplicó a 639 alumno/as de sexto y séptimo curso de tres escuelas de la ciudad de Nueva York emplazadas en áreas de ingresos altos, medios y bajos. Uno de los ítems característicos de este estudio que indaga sobre la felicidad en la escuela ha sido inspirador para la conformación de nuestra encuesta.

Representaciones sociales de la autoridad en la escuela secundaria: un análisis kojeviano

Social representations of authority in secondary school: a Kojevian analysis

Juan Martín Molinari¹
Luis Gabriel Porta Vázquez²

Resumen

Este artículo propone una interpretación kojeviana de las representaciones sociales de la autoridad en estudiantes secundarios marplatenses. Se argumenta que es factible aproximarse al problema considerando las vivencias de las y los jóvenes, tal como éstas aparecen reflejadas en el lenguaje. El material lingüístico que integra las representaciones proviene de tres ámbitos relevantes: la familia, la escuela, y la calle. Éstos son polos constituyentes de la subjetividad en la etapa vital adolescente, y funcionan como espacios de construcción dialógica de las representaciones sociales de la autoridad. En el marco de un estudio de caso con un diseño muestral multietapas, se administró un instrumento de asociación de palabras a 95 estudiantes del nivel secundario, pertenecientes a tres escuelas (pública, privada laica, y privada religiosa). Se realizó un análisis interpretativo fundamentado en las categorías kojevianas de la autoridad (Padre, Amo, Juez y Jefe). El trabajo con el *corpus* de asociaciones mostró una significativa agrupación en torno a los cuatro tipos de autoridad, con especial intensidad en los cuadrantes de la autoridad – Jefe, la autoridad – Padre y la autoridad – Juez, abonando así nuestra conjetura sobre la validez conceptual de la clasificación de Kojeve para organizar la diversidad de las experiencias de la autoridad en los tres mundos de la vida considerados (familia, escuela, calle).

Palabras clave: representaciones sociales; autoridad; Kojeve

Abstract

This paper proposes an interpretation of social representations of authority, inspired by Kojeve's theory. To address this issue, this paper considers the vital experiences of high school students from Mar del Plata, as reflected in language. The linguistic material that integrates these representations belongs to various life realms of adolescents: the family, the school, and the street. These are subjective elements in this evolutionary stage, and they also serve as spaces for constructing dialogical representations. As part of a case study with a multi-stage sample design, a word association test was conducted on 95 high school students from three schools. We conducted an interpretative analysis using Kojeve's authority categories: Father, Master, Judge, and Chief. The analysis of word associations in the corpus resulted in most of the words being grouped according to the four types of authority, particularly around the categories of Chief-authority, Father-authority, and Judge-authority. Such findings reinforce our hypothesis regarding the conceptual validity of Kojeve's classification to organize diverse experiences of authority in the family, school, and street settings.

Key Words: Social Representations; Authority; Kojeve

Fecha de recepción: 14/08/2023
Fecha de evaluación: 4/09/2023
Fecha de evaluación: 22/08/2023
Fecha de aceptación: 04/10/2023

Introducción³

De un tiempo a esta parte, el estudio de las relaciones de autoridad en la escuela ha experimentado un interés significativo, que se ha visto asociado a veces a fenómenos escolares como el *bullying* (en sus distintas formas), la violencia escolar, o las variedades de la autoridad docente. Este interés aumentado es explicable en función de un conjunto variopinto de factores. En primer lugar, existe lo que algunos denominan la “crisis” de la autoridad en la sociedad actual, y que se despliega en los diferentes escenarios que la componen. Así, la autoridad paterna está en “crisis” frente a las nuevas maneras de construcción de lo familiar y de la heterogeneidad de las niñeces; la autoridad política está en “crisis” frente a la emergencia de nuevas identidades políticas y a la revisión misma de la idea de representación; etcétera. Por supuesto, este sentido general de la “crisis” de la autoridad se hace presente también en la escuela, y abona el interés de que hablamos. En segundo lugar, no es menos cierto que los episodios de violencia que se han dado a lo largo de los años en algunas escuelas han exacerbado la presión que los *mass – media* ejercen sobre el tópico, acicateando la opinión pública y llamando a la reflexión sobre las implicancias deletéreas de estos eventos. El tema de la autoridad en la escuela ha ganado, así, un cierto sitio de atención. En tercer lugar, el anhelo profundo y largamente trabajado de dar carnadura a una escuela genuinamente democrática e inclusiva ha generado un debate –en el ámbito académico especializado, claro está, y también en el campo de las políticas educativas- acerca de las nuevas formas de implementar la autoridad en la escuela por parte de docentes y directivos.

Este artículo reconoce su motivación principal en estos intereses y sus distintas expresiones. El ámbito institucional en que se enfoca es la escuela secundaria; los actores en que fija su atención son los jóvenes que a ella asisten; el esquema teórico – conceptual que media la aproximación empírica a la autoridad es la teoría de las representaciones sociales. En este trabajo, entonces, nuestro propósito será formular una interpretación de inspiración kojéviana de las representaciones sociales de la autoridad de los jóvenes de la escuela secundaria. En primer lugar, desarrollaremos nuestro marco conceptual, fundamentando una visión de las representaciones afinada en la fenomenología y el enfoque dialógico. Luego, expondremos las decisiones metodológicas que sustentaron nuestro trabajo de campo. A continuación, se encontrará una descripción de las representaciones, organizada conforme las categorías sobre la autoridad presentadas por Alexandre Kojève en “La noción de autoridad” (Kojève, 2006). Finalmente, en las conclusiones propondremos una síntesis interpretativa y sugeriremos líneas futuras de indagación.

Marco conceptual

Nuestro punto de partida es una concepción fenomenológica, para la cual las

representaciones sociales son factores centrales en la construcción del sentido. Entenderemos que el “mundo de la vida” de los fenomenólogos (Husserl, [1936] 2008) supone la existencia de las representaciones por partida doble. Primero, porque las representaciones son necesarias para el “... considerar e investigar, el explicitar y traducir en conceptos al hacer una descripción, el comparar y distinguir, el coleccionar y contar, el suponer e inferir” (Husserl, [1913] 1962: 67) -que son las acciones que estructuran ese *Lebenswelt*. Segundo, porque la misma estructura dialógica de ese mundo, cuyo fundamento es la mutua implicación del “para mí” y el “para otros”, requiere de las representaciones, porque para que exista “para mí” (o “para otros”) tiene que haber, por un lado, ente, y por el otro, perspectiva (representación) del ente en los términos de la relación dialógica Ego – Alter. En síntesis, asumimos que el sujeto interpreta las cosas del mundo a través de las representaciones, y que éstas constituyen su identidad y lo posicionan como sujeto de la pre – comprensión del mundo.

En función de todo ello, consideramos que una aproximación preliminar a las representaciones sociales de la autoridad de los jóvenes que participaron en este estudio debería enfocar, primeramente, la experiencia de la autoridad, tal como aparece en el mundo de la vida. Deberíamos, para ello, partir de un análisis fenomenológico, que nos permitiera capturar la esencia de los tipos de autoridad que los jóvenes encuentran cotidianamente, para, desde allí, arribar al hecho del lenguaje, manifiesto en el nombrar. Sabemos que dar nombre a las cosas les confiere existencia. Pero el nombrar no se realiza en el vacío, ni es nada que pueda llevar a cabo –como gustaba decir Mikhail Bakhtin- un solitario y mítico Adán (Bakhtin, 1986). Antes bien, el nombrar está enraizado en la historia y la cultura. Hay, así, una línea de conexión entre los tipos de autoridad descubiertos por el análisis fenomenológico y el modo en que, a través del lenguaje, los jóvenes desenvuelven los procesos de objetivización que estructuran sus representaciones sociales de la autoridad. Para formular análisis fenomenológico que nos permita capturar la esencia de los tipos de autoridad, tomaremos como referencia el clásico de Alexandre Kojève escrito en 1942, “La noción de autoridad” (Kojève, 2006). Haremos una rápida vista de las ideas que desarrolla en el punto A.I (“Análisis fenomenológico”) de la obra, porque lo que realmente nos interesa en este lugar es describir los tipos de autoridad que su exploración devela.

En su trabajo, el filósofo ruso repasa un conjunto de teorías sobre la autoridad (la teoría teológica, la teoría de Platón, la teoría de Aristóteles y la teoría de Hegel), y afirma que, “...para poder juzgar y criticar esas teorías (...) habría que comenzar por establecer una lista completa de todos los fenómenos que pueden clasificarse bajo el rubro ‘Autoridad’” (comillas del autor) (Kojève, 2006: 32). Y a continuación, sugiere que es menester analizar esos fenómenos, de modo que surjan a la vista los que son “irreducibles entre sí” (Kojève, 2006: 33). Recordemos, aquí, que el análisis fenomenológico consiste en estudiar el objeto haciendo abstracción de todos los

rasgos accidentales, de manera tal que queden expuestos los aspectos necesarios y esenciales. En efecto: "... el *análisis fenomenológico* debe responder a la pregunta 'qué es', aplicada a todos los fenómenos que calificamos (...) 'instintivamente como autoritarios' (comillas y bastardillas del autor) (Kojève, 2006: 33); debe revelar la esencia, "haciendo abstracción de las variaciones 'accidentales'" (comillas del autor) (Kojève, 2006: 33). Sin embargo, para construir aquella "lista completa" de fenómenos, Kojève necesita disponer de un criterio delimitador de la Autoridad: una definición, aunque más no fuese "puramente 'formal', 'nominal'" (comillas del autor) (Kojève, 2006: 35). De otro modo, sería imposible "poder distinguir los fenómenos que realizan y revelan la esencia de la Autoridad de quienes nada tienen que ver con ésta última" (Kojève, 2006: 35). Y la definición "formal", "nominal" que propone Kojève se apoya en la distinción -que luego realizará, también, Hannah Arendt (1961)- entre fuerza y autoridad. Dice el filósofo hegeliano: la autoridad es "... la *posibilidad* que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros *reaccionen* contra él, siendo totalmente *capaces* de hacerlo" (bastardillas del autor) (Kojève, 2006: 36). La autoridad, de este modo, no es la fuerza, porque "ambos fenómenos se excluyen mutuamente" (Kojève, 2006: 38).

Ahora bien: del hecho incontestable de que la autoridad es "esencialmente perecible" (porque siempre es posible que surja la reacción en su contra) se sigue que "... cualquier Autoridad humana existente debe tener una 'causa', una 'razón' o una 'justificación'" (comillas del autor) (Kojève, 2006: 40). La autoridad debe estar siempre en condiciones de legitimarse. Se necesita, entonces, ver cuáles son las causas, razones o justificaciones de la autoridad, porque "... cualquier Autoridad suscita la cuestión de saber *por qué* existe, es decir, *por qué* se la 'reconoce'" (comillas y bastardillas del autor) (Kojève, 2006: 41). Por supuesto, se pueden ofrecer distintas respuestas a este interrogante, pero para Kojève esas respuestas dan forma a (y decantan en) "tipos" de autoridad en función de sus causas, razones o justificaciones. En síntesis, Kojève encuentra que se pueden distinguir cuatro tipos "puros" de autoridad. Vamos a mencionarlos, siguiendo los ejemplos que él mismo presenta en el texto:

- La autoridad del Padre (o de los padres, en general) sobre el hijo: y sus variantes, que incluyen las formas de autoridad apoyadas en el distanciamiento entre edades, la autoridad de la tradición, la autoridad de un muerto (por ejemplo, a través de su testamento), la autoridad de un autor sobre la obra, etcétera;
- La autoridad del Amo por sobre el esclavo: y sus variantes, que abarcan la autoridad del noble sobre el plebeyo, la autoridad del vencedor sobre el vencido, la autoridad del militar sobre el civil, etcétera;
- La autoridad del Jefe sobre la banda: y sus variantes, como la autoridad del superior sobre el inferior, la autoridad del maestro por sobre el estudiante, la

autoridad del sabio, del técnico, del pronosticador, etcétera;

- La autoridad del Juez: y sus variantes, que son, entre otras, la autoridad del árbitro o censor, la autoridad del confesor o del hombre justo, etcétera.

Explicuemos someramente estos tipos puros de la autoridad. En su estudio, Kojève hace corresponder cada uno de ellos con las teorías sobre la autoridad que se mencionaban al principio: la teoría teológica, la teoría de Platón, la teoría de Aristóteles y la teoría de Hegel. Así, "... la teoría hegeliana tiene la forma de una teoría de la relación entre Amo y Esclavo" (Kojève, 2006: 43). ¿Cuál es el fundamento de la autoridad del amo? Es el riesgo, porque "la Dominación nace de la Lucha a muerte por el 'reconocimiento'" (comillas del autor) (Kojève, 2006: 43), algo que sólo el Amo es capaz de sostener. La autoridad del Amo es hija del aquí y ahora, del *kairós*, de la oportunidad: su acción, que no se arredra frente al peligro, "... es una 'manifestación' del tiempo en el modo del Presente" (comillas del autor) (Kojève, 2006: 76). Pero en Aristóteles la autoridad no tiene que ver con la voluntad de hacerse reconocer aun poniendo en riesgo la propia vida. Para el Estagirita, la naturaleza de la autoridad se basa en la capacidad, que es propia del Jefe, para prever. Tiene autoridad quien es clarividente respecto del futuro, y que, por ello, está un paso adelante que los demás. "... Quien se da cuenta de que ve menos que otro, o no tan lejos, fácilmente se deja *llevar* o *guiar* por él" (bastardillas del autor) (Kojève, 2006: 45). Y es el caso de quien, teniendo datos sobre el futuro, o habiendo pergeñado un proyecto, se alza por sobre el imperio de los datos inmediatos o las necesidades del momento. Vale la pena destacar, en este artículo sobre autoridad en la escuela, que Kojève coloca la autoridad del maestro sobre este mismo fundamento. El estudiante obedece porque piensa que el maestro "... ya se encuentra en el sitio donde él mismo sólo llegará después: está *adelantado* con respecto a él" (bastardillas del autor) (Kojève, 2006: 46), un argumento que convoca la discusión acerca de la tensión entre igualdad y asimetría que necesariamente se verifica en las relaciones de autoridad en el campo educacional. Por ello podría decirse que, mientras la autoridad del Amo se realiza en el presente de la oposición Amo – Esclavo, la autoridad del Jefe corresponde al futuro: "...el Futuro sólo ejerce una Autoridad en la medida en que se 'manifiesta' bajo forma de *proyecto*" (comillas y bastardillas del autor) (Kojève, 2006: 75). Para Platón, por su parte, la autoridad debería estar basada en la justicia. Quien es justo tiene autoridad, y de árbitro puede devenir Juez, porque "... no es contrario a la *psicología* fundar un poder (...) y una Autoridad absolutos únicamente sobre la Justicia" (bastardillas del autor) (Kojève, 2006: 48). Kojève entiende, aquí, la justicia como la facultad que permite ponderar las situaciones de un modo imparcial y equitativo. Si la autoridad del Amo corresponde al presente, y la del Jefe al futuro, la autoridad del Juez se halla en referencia a la dimensión de la eternidad, porque las normas y leyes de acuerdo a las que se ordenan sus fallos sólo pueden tener validez si se las supone en un más allá del tiempo. Las acciones justas están fuera del tiempo, porque no son

función “... ni del ‘interés’ del momento ni de ‘las posiciones adoptadas’ dictadas por el pasado ni, finalmente, de los ‘deseos’ anclados en el Futuro” (comillas del autor) (Kojève, 2006: 74). La autoridad del Padre, por último, se halla contemplada en la teoría teológica. Esta teoría postula que toda autoridad proviene de Dios, pero ello no coloca a la autoridad del Padre exclusivamente dentro del campo de lo meramente “místico” o “religioso”. Antes bien, la hace derivar del fenómeno de la transmisión o herencia: “... sólo en la Autoridad del Padre la noción de herencia interviene naturalmente” (Kojève, 2006: 50). ¿Cómo da cuenta, entonces, la teoría teológica de este tipo de autoridad? Es que Dios es Dios – Padre porque es creador o causa “formal”, y un efecto (lo creado) no podría renegar de su causa (el creador): “... la Autoridad del Padre es ‘la autoridad’ de la causa sobre el efecto” (comillas del autor) (Kojève, 2006: 52). Resulta, pues, natural admitir aquí el principio hereditario, porque “... la causa transmite, por definición, su ‘esencia’ (o su ‘potencia’) al efecto” (comillas del autor) (Kojève, 2006: 52). Y la autoridad del Padre se realiza en el pasado, porque la misma noción de herencia denota una modalidad del presente que adquiere sentido solamente a través de la transmisión de un legado o una tradición. El tiempo, en el modo del pasado, “... se ‘manifiesta’ bajo forma ‘autoritaria’ en tanto que Autoridad del Padre” (comillas del autor) (Kojève, 2006: 75).

Hasta aquí los cuatro tipos de autoridad. Nuestra argumentación ha resultado, quizás, algo fatigosa, debido a la abundancia de citas, pero hemos querido argumentar con Kojève del modo que fuera más fiel a su texto. Nos queda, ahora, formular dos señalamientos. El primero: los tipos “puros” tienen –si no hemos comprendido mal el planteo del mentor de Lacan– una existencia ideal. En la realidad, lo que pueden experimentarse son tipos mixtos, fruto de complejas combinaciones. Por ello, es razonable suponer que el lenguaje podría, en ocasiones, reflejar de modo imperfecto semejante variación de matices (Kojève propone 64 combinaciones, y, por ende, 64 tipos de autoridad posibles, una lista que, sostiene, “... agota todas las posibilidades” [Kojève, 2006: 55]). Es improbable que algún lenguaje cuente con elementos léxicos específicos para cada una de las combinaciones. En efecto, se ha dicho que los Inuit cuentan con cerca de 50 palabras para referirse a la nieve y su color (Krupnik y Müller-Wille, 2010), pero no es razonable inferir que la misma variedad pueda figurarse con el propósito de referenciar, en el día a día escolar, los tipos de autoridad. La necesidad de supervivencia puede motivar la distinción entre distintas tonalidades del blanco, como ocurre con los esquimales, pero las complejas mixturas que parece reconocer la teoría de Kojève no suponen la existencia de un lenguaje exasperantemente preciso. Por ello, en este respecto podría conjeturarse una cesura entre el reino abstracto de las esencias y la realidad fenoménica que es característica del mundo de la vida, en la que los sujetos quedan circunscriptos a las fronteras del propio lenguaje, con sus imprecisiones y derivas. Sin embargo, eso no debe configurar un escrúpulo que nos impida considerar los cuatro tipos puros,

porque suponen un apoyo metodológico importante para una aproximación preliminar a las representaciones de la autoridad. El segundo señalamiento: la terminología utilizada por Kojève para nominar sus tipos (Amo, Jefe, Juez, Padre) no alude con exclusividad a amos, jefes, jueces y padres. Refleja, creemos, el intento del filósofo de subsumir bajo una idea, rótulo, o concepto general un cierto conjunto de fenómenos. Porque es tan cierto que la “autoridad – Padre” puede ser desempeñada por un mentor, como que un padre –entendido en sentido biológico- puede comportarse, respecto de su familia, en el modo “autoridad - Amo”. Como puede verse, ambos señalamientos implican al lenguaje como elemento central de la construcción de las representaciones sociales, tanto en lo que hace al camino que va de la realidad al lenguaje (anclaje) como en el que va del lenguaje a la realidad (objetivización). La idea que quiere alentar esta aproximación es, pues, la de que es posible encontrar, en la producción léxica de los jóvenes de este estudio, elementos que pueden ser colocados en correspondencia con los tipos puros de Kojève; y que estos elementos léxicos son la expresión de uno de los procesos constitutivos de las representaciones sociales: el proceso de objetivización.

Enfoque metodológico

El enfoque de esta investigación es cualitativo porque pretende responder con coherencia al paradigma que orienta nuestra visión de la realidad social. Por “cualitativo” entenderemos un enfoque que “ve [la realidad] a través de los ojos de la gente que uno está estudiando”, y que “implica una capacidad de penetrar los contextos de significado con los cuales ellos operan” (Mella, 1998: 8). Las investigaciones cualitativas “tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Taylor y Bogdan, 1994: 20), a través de “métodos que son extensiones de las actividades humanas normales: observar, escuchar, hablar, leer, y otras cosas como esas” (Lincoln y Guba, 1991: 57). Esta comprensión, y el posicionamiento desde el marco fenomenológico del actor, es logrado aquí a través de la interpretación de las producciones textuales de algunos de los protagonistas de la escena escolar.

Por lo anterior, nuestra estrategia de investigación es el estudio de caso. Digamos algunas palabras acerca de ella. Según Lincoln y Guba (1991), los estudios de caso son, primariamente, un instrumento interpretativo que permite realizar aproximaciones ideográficas - en palabras de Aaltio y Heilmann, aproximaciones que “intenta[n] explicar y comprender los casos individuales en sus propios contextos únicos” (Aaltio y Heilmann, 2010: 71). Para Blatter, los estudios de caso son “un enfoque investigativo en el que uno o algunos rasgos de un fenómeno son estudiados en profundidad” (Blatter, 2008: 68). Creswell (2007) destaca el aspecto de definición de los límites del caso o casos, que se estudian en profundidad a través de múltiples fuentes de información. Los estudios de caso se han vinculado frecuentemente con

la importancia de la interpretación del sentido (Bakker, 2010). Ello es coherente con su fundamento filosófico, que deriva, entre otros autores, de Husserl (y su idea de la diferencia entre explicación y descripción), Windelband (y su distinción entre ideográfico y nomotético), Dilthey (con su noción de *Verstehen*) y Gadamer (con su concepto de tradición). ¿Cómo podríamos caracterizar los estudios de caso? Creswell, para quien los estudios de caso son “una metodología, un tipo de diseño en investigación cualitativa, y un objeto de estudio, tanto como un producto de la investigación” (Creswell, 2007: 73) es, quizás, demasiado general. Pero Mills, Durepos y Wiebe (2010) son más específicos, y proponen tres requerimientos que debieran hallarse presentes en los estudios de caso cuando se los asume como estrategia de investigación: (1) el foco en las interrelaciones que conforman el contexto de una entidad específica; (2) el análisis de las relaciones entre los factores contextuales y la entidad estudiada; y (3) el propósito explícito de usar los hallazgos derivados de ese análisis para la generación de nueva teoría o la contribución a una ya existente. Podríamos suponer, razonablemente, que estos últimos son los denominadores comunes de esta estrategia. Sin embargo, si esto es cierto, el rango de abordajes que podría subsumirse en la categoría es verdaderamente muy amplio. En efecto, “caso” no denotaría exclusivamente el caso individual, al modo en que lo entienden los investigadores clínicos. Dado el vasto espectro de investigaciones que podrían encuadrar dentro de la definición, se hace mandatorio especificar que se entiende, aquí, por “caso”. Hay que tener en cuenta que se añade la característica de desarrollar el estudio dentro del paradigma conceptual de las representaciones sociales. Asumiendo que las representaciones son estructuras cognitivo - lingüísticas históricas que se gestan en el contexto dialógico Ego – Alter, y que este contexto se expresa en las situaciones en las que los sujetos interactúan para construir su realidad social, pensamos que resulta pertinente situar el “caso” en el nivel grupal. En efecto: se trata, aquí, de las representaciones de un grupo de estudiantes (seleccionados en función de criterios que luego se explicitarán).

La recolección de datos se realizó a través de un instrumento de asociación de palabras. Se trata de una técnica que ha sido utilizada largamente en el campo de estudio de las representaciones. En nuestro medio, son conocidas las investigaciones sobre representaciones sociales de la paternidad, de la donación de órganos y del acoso sexual laboral (Petracci y Kornblit, 2017), sobre representaciones sociales del trabajo y la educación (Seidmann, Azzollini, Bail, Vidal y Thome, 2007), o sobre prejuicios y representaciones sociales de los pueblos indígenas (Barreiro, Ungaretti y Etchezahar, 2019) que han sido realizadas utilizando –entre otros métodos- las asociaciones de palabras. En el plano internacional, y aunque es posible relevar una cantidad realmente importante de trabajos, por su vasto alcance bastará mencionar como ejemplo la investigación llevada a cabo por Ivana Marková, Robert Farr, Eleanor Moodie y otros estudiosos en distintos países de Europa del Este, luego de la caída

de los regímenes comunistas, con el propósito de explorar los cambios acaecidos en las nociones de “individuo” y “democracia” (Marková *et al.*, 1998; Marková, Moodie y Plichtova, 1998; Moodie, Marková y Plichtova, 1995, entre otros estudios). Respecto de las ventajas de la técnica, se supone que presentar a los sujetos una palabra - estímulo y solicitarles asociaciones es un procedimiento que aporta un acceso relativamente directo a las representaciones sociales. Las producciones que se obtienen suelen ser espontáneas, si se hace la comparación con técnicas más restrictivas como el cuestionario (Abric, 2001b; Wagner, Valencia y Elejabarrieta, 1996).

Veamos, en los hechos, el instrumento y su aplicación. Los participantes de la prueba recibieron una pequeña esquila, cuyo tamaño es aproximadamente de 15 por 7 centímetros. Hemos preferido una dimensión pequeña, para facilitar la distribución, manipulación y posterior almacenamiento. La esquila está renglonada, con el objetivo de que los participantes puedan escribir las asociaciones. En el encabezado de cada esquila se lee, en letra de imprenta tipo Times New Roman tamaño 14, la palabra - estímulo *AUTORIDAD*. En la situación típica de administración, el investigador ha llegado salón de clases, ha solicitado autorización al docente, se ha presentado a los y las estudiantes, y ha explicado sucintamente que está realizando una investigación académica sobre la autoridad en la escuela. A continuación, ha pedido colaboración a los y las estudiantes, aclarando que esa colaboración es de carácter voluntario y anónimo. La administración comienza cuando la clase manifiesta, de modo verbal, y colectivamente, que acepta prestar colaboración a la investigación en curso. En ese momento el investigador comparte la consigna. Ésta, tal como se la expresó verbalmente, dice:

Ahora les voy a repartir a cada uno de ustedes un pequeño pedazo de papel en el que van a poder leer una palabra. Debajo hay algunos renglones. Les pido que anoten en esos renglones todas las palabras que se les ocurran en relación con la palabra que está escrita en el papel. No hay palabras correctas o incorrectas, todas las palabras que se les ocurran van a estar bien. No hace falta que miren las palabras que ponen los demás compañeros. Por favor, no pongan su nombre ni ningún dato que pueda identificarlos. El compañero o compañera que, por cualquier motivo, no quiere responder, puede entregar el papel en blanco o directamente no entregarlo. Lo que ustedes escriban no va a ser leído ni por los profesores ni por los directivos. Pueden comenzar a escribir, no hay un tiempo límite.

La verbalización de la consigna fue objeto de práctica previa, de modo tal de lograr consistencia en las diferentes oportunidades en que se implementó. Luego de transmitir la consigna, el investigador entregó las esquelas a los y las estudiantes, y se ofreció a resolver dudas. Se suscitaron, por supuesto, algunas preguntas: “¿Tenemos que definir qué es la autoridad para nosotros?”, “¿Podemos poner frases?”,

“¿Podemos poner todas las palabras que queramos?”, “¿Qué pasa si no se me ocurre ninguna palabra?”, “¿Ponemos el nombre?”, “¿Podemos escribir con lápiz?”. Estas dudas fueron resueltas reformulando el contenido de la consigna con el suficiente cuidado de no tergiversar su sentido original. No se verificaron, posteriormente, respuestas que de algún modo reflejaran una comprensión distorsionada de la consigna de trabajo. Durante la administración, se dejó trabajar a los y las estudiantes sin ningún tipo de direccionamiento u orientación; solo se intervino cuando se advirtió que, de modo manifiesto, algún estudiante intentaba leer la producción de otro –y aún en ese caso, la intervención se limitó a repetir *“no hay palabras correctas o incorrectas, todas las palabras que se les ocurran van a estar bien. No hace falta que miren las palabras que ponen los demás compañeros”*, sin dirigirse de modo directo al interesado o interesada. En ningún caso fue necesario tomar más tiempo que la hora cátedra que se puso a nuestra disposición; la mayoría de los participantes terminó de escribir las asociaciones entre los 4 y los 7 minutos. En los casos en que algún participante hubo formulado, antes de la administración, preguntas acerca del proyecto de investigación (los objetivos, las implicancias teóricas, las motivaciones, el uso ulterior de los datos, etcétera) se le invitó a cumplimentar, en primer lugar, la prueba, asegurando que luego de ella se abordarían todas las preguntas. Esto fue efectivamente así, y se contestaron exhaustivamente todos los interrogantes que en cada oportunidad fueron planteados.

Este estudio desarrolló una muestra propositiva. Como señalan Lincoln y Guba (1991), todos los procedimientos de muestreo son realizados con algún propósito en mente. Sin embargo, mientras en el muestreo convencional el objetivo es diseñar una muestra representativa de una población, para de este modo poder generalizar los hallazgos, en el muestreo propositivo se trata de “seleccionar casos ricos en información, para estudiarlos en profundidad, incrementando la riqueza, validez y profundidad de la información” (Fletcher y Plakoyiannaki, 2010: 839). Es decir que existe, por parte del investigador –que se apoya en un conocimiento y una experiencia previa- una escogencia que no obedece a un criterio heterónimo, sino que es de carácter personal e intencional. Esto tiene lógica: debemos ir a buscar la información donde ella está, y eso implica aceptar que el investigador cualitativo posee un poder discrecional a la hora de direccionar el proceso de muestreo. Glasser y Strauss comentan, respecto del muestreo teórico, una circunstancia que también es válida para el muestreo propositivo. Los creadores de la teoría fundamentada sostienen que el muestreo teórico implica la recolección y el análisis de datos asociados con la generación de teoría, pero que, en el muestreo estadístico...

... es más probable que los datos recolectados de acuerdo a una rutina preestablecida conduzcan al analista en direcciones irrelevantes o lo hagan caer en dificultades perjudiciales (...) De acuerdo a la práctica convencional, el investigador es exhortado a apearse a su diseño de investigación prescripto,

no importa cuán pobres sean los datos que recoja (...) Así, él está bajo el control de reglas impersonales, y no tiene ningún control sobre la relevancia de sus datos, incluso si advierte que éstos lo extravían (Glasser y Strauss, 1999: 48)

En función de ello, lo que en el muestreo convencional (“representativo”) es un defecto o una vulnerabilidad, es una fortaleza para el muestreo cualitativo (“propositivo”) (Patton, 2002). Por lo mismo, el muestreo propositivo tiende a ser flexible, acomodándose a los requerimientos de una investigación que procura generar teoría fundamentada en datos válidos. El concepto de selección basada en conocimientos y experiencias previas, entonces, es clave para entender esta estrategia.

Detengámonos ahora en la cuestión de la definición y selección de los casos. Habíamos anticipado nuestra decisión de situar el caso en el nivel grupal, porque este trabajo pretende ofrecer una visión de las representaciones sociales de la autoridad desde la perspectiva de los estudiantes (el grupo). Desde su posición de participantes en el sistema, dentro de cada escuela, los y las jóvenes son parte de vínculos educativos en los que la autoridad está presente de múltiples formas. Las relaciones de los estudiantes con los tutores, preceptores, docentes y directivos; los procesos de construcción de legitimación; los modos de construcción del conocimiento a través de mediaciones en las que las relaciones de autoridad son una parte importante; las intersecciones, no siempre armónicas, entre el estilo de autoridad familiar y el estilo de autoridad escolar: todo este complejo campo experiencial configura el mundo de la vida propio y particular de una escuela que funciona en el contexto de una sociedad y una cultura, y en el que los jóvenes están profundamente implicados. Para nosotros es claro, entonces, que a través de la inclusión de los y las jóvenes en esta investigación es posible acceder a información válida acerca de sus representaciones sociales de la autoridad. Por otro lado, el hecho de que estos jóvenes estén atravesando la etapa vital de la adolescencia es muy importante: se trata de una etapa en que la autoafirmación y la búsqueda de la propia identidad son centrales (Erikson, 1987), por lo cual existe una sensibilidad especial y una peculiar actitud crítica respecto de los vínculos de autoridad.

En una *primera etapa*, entonces, el muestreo propositivo fue utilizado para la selección de los jóvenes. Como ya dijimos, este tipo de muestreo se orienta a la elección de casos que puedan aportar la mayor cantidad posible de información. Ahora bien: era necesario ir a las escuelas a buscar las unidades de análisis que conforman uno de los casos (el grupo de estudiantes secundarios), de modo que la selección de las escuelas fue la *segunda etapa* de la muestra. También para esta etapa fue de importancia contar con una base de conocimiento previo del campo. En efecto: una de las preguntas que podrían formularse en el contexto de una investigación sobre representaciones en la escuela, es acerca de la relación entre las representaciones mismas y los distintos grupos sociales que confluyen en la institución escolar, y acerca

de la relación entre esas instituciones y aquellos grupos sociales. En sí, esta pregunta ameritaría una investigación aparte, que –naturalmente– no podríamos encarar aquí. Sin embargo, y a los efectos de tomar las decisiones que son necesarias al proceso de selección de los participantes, es preciso articular, por lo menos, una respuesta plausible. La primera parte de la pregunta remite a un aspecto particular de la teoría. Hay, en los autores más relevantes del campo, un cierto consenso acerca de que existen vínculos estrechos entre las representaciones y las identidades sociales, y acerca de que las representaciones reflejan la pertenencia a grupos sociales (ver, entre otros: Abric, 2001a; Breakwell, 1993, 2011; Cohen – Scali y Moliner, 2008; Moscovici, 1979; Wagner y Hayes, 2011). Como afirma Serge Moscovici: “Las representaciones sociales son una dimensión de un grupo de personas, tanto como lo son el sexo o la clase social” (Moscovici, 1985b: 91). Si aceptamos eso, debemos ser conscientes de las implicancias que se derivan para las decisiones de muestreo. Porque –ahora teniendo en cuenta la segunda parte de la pregunta– podría suponerse que distintos grupos sociales (definidos, por ejemplo, por el nivel de ingreso) tienden a elegir diferentes escuelas (de gestión pública, de gestión privada laica, de gestión privada religiosa), no sólo en base a consideraciones económicas, sino también por sus sistemas de creencias, expectativas, *habitus*, afinidades ideológicas, costumbres familiares, sentidos de pertenencia, etcétera. Y si eso fuera verdad, incluir un tipo de escuela en detrimento de otras podría arrojar una imagen sesgada y parcial de las representaciones sociales de la autoridad de los y las estudiantes, habida cuenta de la conexión que se supone entre grupos sociales y representaciones. ¿Qué puede decirse de esto? En primer lugar, que la conjetura sobre la preferencia de los grupos sociales por cierto tipo de escuelas parece hallarse razonablemente apoyada por la empiria. Narodowski y Moschetti (2015a), por ejemplo, señalan que el crecimiento de la educación privada en Argentina, para todos los niveles y jurisdicciones (excepto la universidad), ha sido muy relevante, porque entre 2005 y 2015 pasó del 22 al 29 por ciento. En otro trabajo, los mismos autores citan estudios que muestran que las escuelas primarias públicas perdieron el 9 por ciento de su matrícula total durante el periodo 2003-2013 (lo que equivale, en términos absolutos, a 300 mil estudiantes), mientras que las escuelas primarias privadas habían aumentado su inscripción en un 20 por ciento para el mismo periodo (Narodoswki y Moschetti, 2015b). En segundo lugar, deberíamos preguntarnos: ¿quiénes son los que migran de las escuelas públicas a las privadas? Los datos indican que, mientras los sectores sociales de ingresos medios y altos optan por las escuelas privadas –llegando, incluso, a prácticamente abandonar la escuela pública para el caso de los quintiles de mayores ingresos– las escuelas públicas conforman un ámbito en el que prevalecen los sectores más empobrecidos de la población (Gasparini, Jaume, Serio y Vazquez, 2011; Narodowski, Gottau y Moschetti, 2016; Veleda, 2007; Ziegler, 2004). Y esto es así, aun cuando existan familias de clase media que, en contra del posicionamiento

mayoritario, han logrado construir sentidos de pertenencia e identidad pro – escuela pública a través de actos de “resistencia” (Narodowski, Gottau y Moschetti, 2016). Podríamos considerar, también, las diferencias de cultura institucional que suelen advertirse entre las escuelas de gestión pública y las escuelas de gestión privada, como un factor más que, potencialmente, interviene en la construcción diferencial de las representaciones de la autoridad (Molinari, 2017). Como quiera que sea, lo cierto es que no podríamos limitar la selección de las unidades de análisis solamente a un tipo de escuela, porque estaríamos sustrayendo de nuestro foco elementos representacionales originados en otros grupos sociales. Por otro lado, la necesidad de recoger información rica y válida sobre el constructo o fenómeno bajo estudio conduciría, también, a adoptar una estrategia de muestreo que asegurara –en un nivel aceptable- contemplar la máxima variación o diferencia posible. De este modo, en la *segunda etapa* de la muestra seleccionamos tres escuelas: la primera, de gestión pública; la segunda, de gestión privada laica; y la tercera, de gestión privada religiosa, asumiendo que, dentro de los grupos sociales que eligen distintos tipos de establecimiento educativo (priorizando, cada uno de ellos, diferentes aspectos, como la gratuidad, la cultura institucional, la tradición familiar, la excelencia académica, las creencias y sensibilidades religiosas, la accesibilidad, etcétera), existen variaciones que pueden reflejarse en distintos modos de representar socialmente la autoridad, y que es necesario estar en condiciones de relevar. La elección de las escuelas se fundamentó, entonces, en conocimientos y experiencias adquiridas previamente. Los contactos dentro del campo educativo local facilitaron el acceso a las instituciones, y orientaron la elección del investigador conforme los criterios del muestreo de máxima variación, subtipo del muestreo propositivo (Patton, 2002). El muestreo de máxima variación es una técnica de selección utilizada para capturar un amplio rango de valores del objeto bajo escrutinio. Implica la búsqueda intencional de unidades de observación en las que diferentes perspectivas o valores –desde aquellos considerados típicos, hasta los más marginales o extremos- se encuentren presentes. El propósito que fundamenta el muestreo de máxima variación es adquirir el mayor conocimiento posible de un objeto, a través de su observación desde diferentes ángulos. Ello conduce a identificar temas o aspectos comunes, que son tanto más importantes “precisamente porque surgen de una gran variación” (Patton, 2002: 235). Conforme lo anterior, se seleccionó:

- Una escuela secundaria de gestión pública provincial, situada en la periferia de Mar del Plata, a la que asisten principalmente familias locales de bajos ingresos;
- Una escuela secundaria de gestión privada laica, situada en el macrocentro marplatense, a la que asisten principalmente familias locales de ingresos medios y medios altos;
- Una escuela secundaria de gestión privada religiosa, situada en el centro de la

ciudad, a la que asisten principalmente familias locales de ingresos medios y altos.

Una vez obtenido el consentimiento de los directivos, la selección de los cursos –*tercera etapa* del muestreo- se realizó por medio del muestreo por conveniencia o accesibilidad: llegado el investigador a la institución, se administró la prueba de asociación al curso que en ese momento –por disponibilidad de horario, recreos, asignaturas, o anuencia del docente- se encontró disponible. Los participantes de la investigación fueron seleccionados, entonces, como sigue:

- Escuela pública: 32 estudiantes de 4to año del ciclo superior orientado;
- Escuela privada: 34 estudiantes de 6to año del ciclo superior orientado;
- Escuela religiosa: 29 estudiantes de 5to año del ciclo superior orientado.

Digamos ahora algunas palabras acerca del modo en que encaramos el análisis de los datos. En otra parte de este trabajo, hemos señalado que las investigaciones cualitativas “tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Taylor y Bogdan, 1994: 20), a través de métodos que no son más que extensiones de las actividades humanas más naturales: “observar, escuchar, hablar, leer, y otras cosas como esas” (Lincoln y Guba, 1991: 57). Decíamos que esta comprensión, y el posicionamiento desde el marco fenomenológico del actor, serán, aquí, desarrollados a través de la interpretación de las producciones verbales de los estudiantes. Pero podríamos, ahora, trazar un paralelismo. Si la recolección de datos en la investigación cualitativa supone la utilización de instrumentos “que son extensiones de las actividades humanas normales” (Lincoln y Guba, 1991: 57), ¿no sería coherente suponer que lo mismo podría ocurrir con el análisis de los datos? Porque, ¿no es el interpretar cotidiano de las palabras y acciones de los demás una de las actividades más frecuentes, habituales y “normales”? ¿No es el interpretar, en suma, parte de nuestro ser, del mismo modo que lo son el observar, escuchar, hablar y leer? Y deberíamos responder a esas preguntas por la afirmativa, si tenemos que ser consecuentes con la idea de que el hombre es “ya” su comprensión del mundo; sólo en él se da la posibilidad de captar algo como algo. Pero este captar es más que una mera aprehensión intelectual: corresponde denominarlo “interpretación”. “El existir lleva en sí originariamente la estructura del interpretar” (Wagner de Reyna, 1939: 87). Podríamos, entonces, proponer que la interpretación de datos –tal como suele encararse en los estudios de caso- es una extensión del interpretar cotidiano, que el sujeto lleva a cabo en el “ser con otros” que distingue el mundo de la vida.

Pero tenemos que explicitar un poco más estas cuestiones si queremos fundamentar el carácter interpretativo de este trabajo. No basta aquí con argumentar que la interpretación que se desenvuelve en el ámbito académico es una versión más sofisticada de la que se despliega en el día a día de nuestra vida social. Y más necesarias son estas explicitaciones, cuanto que la fenomenología, el enfoque dialógico y la teoría de las representaciones sociales constituyen el marco conceptual de la

investigación. La fenomenología define el mundo de la vida como aquél en que el hombre, con otros, construye sentido, interpretando los entes del mundo en el marco de la cultura. El paradigma dialógico, por su parte, introduce el desenvolverse y definir el “con otros” del mundo de la vida en términos de dialéctica, oposición y conflicto, y muestra que la labor interpretativa de Ego se despliega, siempre, sobre el horizonte de significado delineado por Alter. La teoría de las representaciones sociales contribuye a que precisemos un poco más el concepto de mundo, asumiendo, a partir de la polifasia y la heteroglosia, la existencia de múltiples mundos de sentido. De modo que ahora, sobre esta base, debemos aclarar qué será, para nosotros, interpretar, y cómo llevaremos a cabo esa tarea (la que, como dijimos, aun formando parte de nuestras capacidades habituales, no deja por eso de estar obligada a justificarse cuando reclama su lugar en una discusión de tipo académico). Y para ello seguiremos, en lo esencial, los lineamientos conceptuales propuestos por Schwandt (2000).

Schwandt vincula el método interpretativo —o la operación misma de interpretar— a una tradición bien definida en el campo de las ciencias sociales: aquella que, habiéndose originado en las aportaciones de los neokantianos (Dilthey, Rickert, Windelband, Simmel, Weber), se orienta al propósito de comprender (*Verstehen*) la acción humana, asumiendo que ésta está constituida por significados: “Desde un punto de vista interpretativo, lo que distingue la acción humana (social) del movimiento de los objetos físicos es que la primera es inherentemente significativa” (Schwandt, 2000: 191). Por ello, comprender implica interpretar los significados que estructuran las acciones humanas: lo que las personas hacen, dicen, escriben o construyen. Ahora bien: el hecho es que no existe, en la literatura, una visión unívoca de lo que “interpretar” pueda querer decir. Así, el definirlo es mandatorio: no solo por la necesidad de encuadrar el propio trabajo en una línea determinada, sino también para aclarar qué procedimientos específicos se aplicarán al momento de analizar los datos recogidos. Una idea que ya hemos mencionado define los límites de lo que para nosotros será interpretar, y lo inscribe claramente dentro de un marco conceptual filosófico. En efecto: es una premisa de la hermenéutica asumir que el interpretar es —antes que una mera “técnica” que se “aplica” a un objeto— una determinación existencial: “La hermenéutica filosófica sostiene que comprender no es, en primera instancia, un procedimiento o una tarea regida por reglas, sino la misma condición del ser humano”, dice Schwandt siguiendo, en este punto, a Heidegger y Gadamer (Schwandt, 2000: 194). ¿Cuáles son las implicancias de esta premisa? La primera de ellas es que no es posible deshacerse de los sesgos y preconcepciones que son retoños de la tradición cultural en la que hemos sido gestados. Quien interpreta —el investigador— no está en condiciones de despojarse de los esquemas cognitivos y axiológicos que adquirió por el sólo hecho de haber sido socializado en una determinada cultura. Difícilmente él podría, para comprender el “para otros”, hacer a un lado su “para mí”. Es, precisamente, al revés. El interpretar —que no es un escudriñar

un sentido “objetivo” que se “esconde” tras el objeto, sino un modo de habitar el mundo de la vida- requiere la integración consciente (“reflexiva”, cf. Horrigan-Kelly, Millar y Dowling [2016]) del “para mí”, como fundamento esencial del encuentro real con el “para otros”. Así, “alcanzar la comprensión no es un asunto de apartar, alejar, gestionar o controlar el propio punto de vista, nuestros preconceptos, sesgos o prejuicios. Por el contrario, la comprensión requiere del *compromiso* de los propios sesgos” (bastardillas del autor) (Schwandt, 2000: 195). Desde esta perspectiva, la interpretación será, siempre, “subjéctiva”. Lo que para la ciencia convencional es, sin duda, un defecto, para el estudio de caso es una virtud, porque es la precondition de la interpretación. Parece claro: si quiero comprender el “para otros”, ¿por dónde comenzar, sino desde el “para mí”? Los “preconceptos, sesgos y prejuicios” que el interpretante compromete no le juegan como barrera a la comprensión, como la ciencia “normal” podría oponer. Al contrario: son algo que el investigador “arriesga” en la tarea de comprender: “Aunque los preconceptos, prejuicios o prejuizgamientos aportan las concepciones iniciales que un intérprete lleva a la interpretación de un objeto u otra persona, el intérprete arriesga esos prejuicios en el encuentro con aquello que será interpretado” (Schwandt, 2000: 195). Y ello nos lleva a la segunda implicancia de la premisa que dice que el interpretar es la condición del ser humano. ¿A qué riesgos se refiere Schwandt cuando habla de la interpretación? Se trata de un riesgo, diríamos, ontológico, puesto que –si es cierto que el estatus de la interpretación es existencial- el encuentro con Alter no me dejará, ciertamente, impertérrito. Se tratará de un encuentro transformador: conviene mencionar, aquí, que no hay Ego sin Alter, ni Alter sin Ego. “Sólo en un encuentro dialógico con lo que no se comprende, con lo que es extraño, con lo que nos reclama, podemos permitirnos arriesgar y poner a prueba nuestras preconcepciones y prejuicios” (Schwandt, 2000: 195). En otras palabras: en la tarea del comprender –que es eminentemente conversacional, dialógica y participativa- yo acepto poner en juego mis preconceptos como lo que son (sólo una perspectiva, el “para mí”), asumiendo tanto la posibilidad del error como la necesidad de suspender o modificar esos preconceptos a la luz “del significado mutuamente negociado en el acto de la interpretación” (Schwandt, 2000: 195). En última instancia –y habida cuenta del carácter dialógico de un proceso que es, por naturaleza, abierto y no conclusivo-, “nunca existe una interpretación finalmente correcta” (Schwandt, 2000: 195).

Una perspectiva kojéviana de las representaciones de las y los jóvenes

Objetivizar consiste en transformar algo que es, en esencia, abstracto, en algo concreto: es “... transferir algo que está en la mente a algo que existe en el mundo físico” (Moscovici, 1984: 29). Esta capacidad de conectar ideas con cosas, palabras con acontecimientos, valores con hechos, y disposiciones con instituciones es ca-

racterística de la objetivización, pero también del mundo de la vida entendido como mundo cultural: “Todas las culturas poseen su dispositivo básico para transformar las representaciones en realidad” (Moscovici, 1984: 41). Ciertamente, la idea de autoridad participa de un grado de abstracción. Frente a la palabra - estímulo, los sujetos deben encontrar el modo de traducir este carácter abstracto en imágenes corporizadas –un proceso que Moscovici compara a una “domesticación” de la idea, en el cual “la palabra para una cosa” deviene “la cosa para una palabra” (Moscovici, 1984: 38). La producción léxica de los jóvenes es uno de los modos posibles en que se expresa este proceso. Ellos construyen sus representaciones con palabras e imágenes que pertenecen a los territorios existenciales más relevantes del mundo de la vida en la etapa vital de la adolescencia: el mundo de la familia, el mundo de la escuela, y ese “más allá” transicional en el que comienzan a configurar sus identidades futuras: ese espacio, esencialmente público, extra – familiar y extra – escolar, que aquí quisiéramos denominar “la calle”.

Esto tiene lógica. Casi no podría ser de otro modo, por lo menos en sociedades como las que habitamos hoy. Podría decirse que la familia sigue siendo la institución de referencia en cuanto al desarrollo de los procesos de socialización primaria, aun cuando su morfología y funciones hayan sido profundamente transformadas en las últimas décadas (conduciendo, a algunos, al lamento decadentista, y a otros, al optimismo iconoclasta) (ver, al respecto, entre muchos otros, el análisis de Roudinesco, 2003). Algo parecido podría sostenerse respecto de la escuela. Espacio institucional atravesado, al parecer, por “aburrimientos”, “destituciones” y “agotamientos” (Corea y Lewkowitz, 2004); pantalla en la que se proyectan ansiedades y demandas heterogéneas y contradictorias, muchas veces imposibles de satisfacer; objeto, a veces, del menosprecio de los mismos que, por su investidura, debieran rehabilitarla (cabe, aquí, recordar la imagen peyorativa de “caer” en la educación pública, utilizada por un expresidente), es, todavía, una de las instituciones más importantes. No sólo por el valor de sus logros instruccionales o el lugar que ocupa en el imaginario colectivo, sino también por el rol que cumple en la socialización secundaria, participando en la internalización de normas y legitimando expectativas de roles sociales. Es comprensible, entonces, que los jóvenes identifiquen, en el mundo familiar y el mundo escolar, las imágenes que dan carnadura a la idea de autoridad, y que activen elementos lingüísticos con el propósito de nominarla. Pero este proceso no queda circunscripto a estos ámbitos. La adolescencia es la etapa en la que el joven se lanza a la tarea de resolver el conflicto básico entre identidad y confusión (Erikson, 1987), y, aunque el entorno familiar y escolar pueden aportar elementos clave para encarar este desafío, una parte de lo que es decisivo ocurre fuera de esos espacios resguardados. Es en el contacto con los congéneres, más allá de la supervisión de los adultos (padres y docentes), que va fraguando –lenta, y a veces dolorosamente- la configuración identitaria del adolescente. Y esas matrices intrageneracionales se despliegan en un

espacio particular (físico, pero también simbólico) que en este trabajo llamaremos “la calle”. El territorio urbano es marcadamente heterogéneo, y constatamos que se encuentra parcelado en función de su uso comercial, cultural, recreativo y laboral, pero es interesante advertir que existen, también, fronteras etarias. En la ciudad contemporánea hay circuitos específicamente “jóvenes”: se materializan muy visiblemente en lugares de reunión colectiva, que van cambiando de acuerdo a las épocas, y de los que los y las jóvenes se apropian, resignificando, muchas veces, su sentido original. Por supuesto, no es que la calle quede acotada a estos llamativos puntos de reunión, pero sí que éstos adquieren su valor como representantes de ese espacio simbólico en el que los jóvenes construyen sus identidades en la horizontalidad que es propia del endogrupo.

Tenemos, pues, tres grandes territorios del mundo de la vida de los jóvenes: la familia, la escuela, y la calle. En cada uno de ellos se expresan elementos que participan en la construcción de las representaciones sociales de la autoridad. La palabra estímulo “autoridad” evoca palabras que reconducen a la experiencia realizada precisamente en esos territorios. Y es interesante comprobar que esos elementos léxicos, por su naturaleza y características, corresponden, en su abrumadora mayoría, a tres tipos puros de autoridad de Kojève. En efecto: en el espacio familiar podemos hallar un modelo enraizado en el pasado, en el que la transmisión, la herencia, y el ser “causa” son la razón y el fundamento de la autoridad de los padres y mayores (la autoridad – Padre). En el espacio escolar, el paradigma de autoridad se apoya en la capacidad de prever, proyectar, y solventar una imagen del futuro (la autoridad – Jefe), esquema en el que, hemos visto, Kojève subsume la relación entre maestro y alumno. Pero ¿la calle? ¿No acabamos de presentarla como un espacio horizontal y desregulado, a salvo de la intromisión de los adultos? ¿No es, acaso, la calle un espacio de iguales, una suerte de materialización de lo que Moscovici denomina “universo consensual”? ¿Es que vivencian, allí, nuestros jóvenes, autoridad alguna? La producción léxica que han realizado muestra que sí. Se trata de un tipo de autoridad que se basa en la facultad de ponderar las situaciones de un modo imparcial y equitativo, a través de acciones que no son función “... ni del ‘interés’ del momento ni de ‘las posiciones adoptadas’ dictadas por el pasado ni, finalmente, de los ‘deseos’ anclados en el Futuro” (comillas del autor) (Kojève, 2006: 74). En otros términos: se trata, en la calle, de un tipo de autoridad cuyo último fundamento es la justicia, que se expresa en las normas legales que organizan las relaciones humanas. Pero ¿qué es lo que más podría acercarse a este paradigma? ¿Qué fenómeno o persona materializa, en el espacio público y horizontal de la calle (un espacio que es, básicamente, de ciudadanos, y no de alumnos o hijos) este tipo de autoridad? Para los jóvenes de este estudio es la policía. Naturalmente, hace falta que digamos algunas palabras acerca de esto; lo haremos unos párrafos más abajo.

Por ahora, comenzaremos señalando que se podría distribuir una parte importante

del *corpus* de asociaciones (169 de 484 asociaciones, lo que representa un 35%) a lo largo de cuadrantes delimitados en base a los cuatro tipos puros de Kojève. Este 35% de las asociaciones producidas referencia figuras o imágenes de la autoridad como *PADRES*, *PRESIDENTE*, *JUEZ*, *PROFESOR*, *DIRECTOR*, *POLICÍA*, etcétera, que para nosotros serán expresión del proceso de objetivización, constitutivo de las representaciones sociales. En la Figura 1 podemos ver cómo se distribuyen las palabras en los cuadrantes autoridad – Amo, autoridad – Juez, autoridad – Padre, y autoridad – Jefe. Aparecen consignadas todas las palabras producidas por los jóvenes, y se indica el peso relativo (en porcentaje) de cada cuadrante. Puede advertirse que las imágenes de la autoridad más prevalentes pertenecen al cuadrante de la autoridad – Jefe (90 asociaciones, el 53% de las 169 palabras asociadas que referencian imágenes de la autoridad), seguido por los cuadrantes de la autoridad – Padre (42 asociaciones, el 25%), de la autoridad – Juez (29 asociaciones, el 17%), y de la autoridad – Amo (8 asociaciones, un exiguo 5%).

En el cuadrante de la autoridad – Jefe pueden apreciarse palabras oriundas de diferentes ámbitos (de la política y el gobierno: *PRESIDENTE*, *INTENDENTE*; del trabajo: *PATRÓN*, *JEFE*; denominaciones genéricas: *LÍDER*, *SUPERIOR*), pero casi la mitad de las palabras provienen del mundo de la vida educacional: *DIRECTOR*, *PROFESOR*, *MAESTRO*, *RECTOR*, *PRECEPTOR*. La importancia relativa, en términos cuantitativos, tanto del cuadrante autoridad – Jefe como de las palabras relacionadas con la educación es un indicador de la pregnancia de los elementos léxicos originados en el mundo de la vida educacional para la construcción de las representaciones sociales de la autoridad de los jóvenes. Además, en este cuadrante se verifica un fenómeno que fue casi ajeno a los restantes, que es el de la coagulación de la imagen de la autoridad en palabras que referencian personas con existencia real (es decir, nombres propios): es el caso, por ejemplo, de *MACRI*, *MACRI GATO*, y el nombre de un director de establecimiento educativo (cuyo anonimato preservaremos). ¿Cómo podría explicarse este fenómeno? Creemos que, en ciertos casos, algunos individuos pueden ejercer una suerte de atracción gravitatoria sobre los diferentes sentidos de la autoridad, catalizando los procesos de objetivización que identifican, en la realidad, a quien está en condiciones de encarnarla o personificarla. Ello no implica necesariamente la activación de valoraciones positivas, como podemos ver si tomamos en cuenta la connotación satírica y rebelde de *MACRI GATO*.

En el cuadrante de la autoridad – Padre se ven palabras casi exclusivamente provenientes del mundo de la vida familiar. Algunas de ellas (la mayoría) referencian personajes centrales de este mundo (*PADRES*, *PADRE*, *MADRE*, *PAPÁ*, *MAMÁ*), mientras que otras tienen un sentido más genérico o periférico (*FAMILIAR*, *TUTOR*). Todavía hay otras que parecen dar prioridad al aspecto etario o generacional (*ADULTO*, *MAYORES*), algo que articula el elemento del parentesco de sangre con el papel de los *padres* o los *maiores* en la transmisión del pasado y la tradición (Arendt, 1961).

Los cuadrantes de la autoridad – Jefe y de la autoridad – Padre suman el 78% de las asociaciones producidas, mostrando, así, la fundamental importancia que los mundos de la vida familiar y escolar poseen en la construcción de las representaciones de la autoridad del joven.

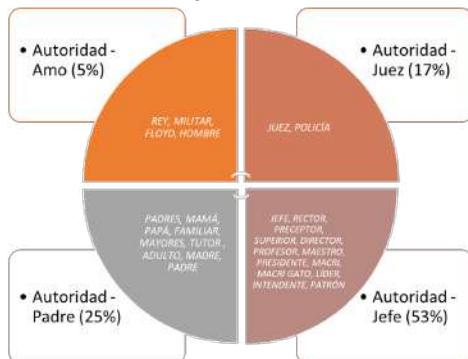


Figura 1. Distribución de las asociaciones que referencian figuras o imágenes de la autoridad en el espacio definido por los tipos puros de autoridad según Kojève (2006). Se indica, en porcentajes, el peso relativo de cada cuadrante de acuerdo a la frecuencia de asociaciones.

El cuadrante de la autoridad – Juez recoge el 17% de las asociaciones que corresponden a imágenes de la autoridad. Aquí hay sólo dos palabras, aunque con diferentes frecuencias absolutas de aparición: *JUEZ* (4) y *POLICÍA* (25). El caso es, desde luego, muy interesante para *POLICÍA*. Desde el punto de vista cuantitativo de la frecuencia absoluta de aparición, *POLICÍA* es más importante que *DIRECTOR* (16), *PROFESOR* (14), y *PRESIDENTE* (20) en el cuadrante autoridad – Jefe, y casi tan importante como *PADRES* (16) y *MAYORES* (11), sumados, en el cuadrante autoridad – Padre. El dato es tanto más asombroso cuanto que, para la percepción del joven promedio, las fuerzas de seguridad no suelen estar asociadas a una figura amigable. Antes bien, podríamos decir que en muchos casos pueden ser percibidas como un peligro, o hasta un enemigo (y no sería extraño constatar que muchos adultos compartan esa percepción). Desde este punto de vista, suena bizarro pretender que la Policía de la Provincia de Buenos Aires –que ostenta lamentables antecedentes de abuso policial- representa un tipo de autoridad “que se basa en la facultad de ponderar las situaciones de un modo imparcial y equitativo”, como hemos comentado más atrás respecto del modelo de autoridad – Juez. Menos todavía en el momento en que escribimos este texto, en que nuevos y aberrantes casos de abuso policial enlutan la sociedad y ocupan la atención de los *mass – media*. El ámbito académico ha tratado largamente este tema. Por citar sólo algunos antecedentes, investigadores de Unicef han encontrado, por ejemplo, que el 48% de los adolescentes de la ciudad

de Buenos Aires opina que la policía habitualmente maltrata a los adolescentes que detiene, y el 45% opina que lo trata peor que a un adulto (Unicef, 2001). Zavaleta Betancourt, Kessler, Alvarado Mendoza y Zaverucha (2016: 206), por su parte, señalan que los jóvenes como grupo son vistos con frecuencia por las fuerzas de seguridad como un problema, y son tratados como “sospechosos permanentes”, como “criminales” o como “enemigos”. Como si esto no bastara, una encuesta de la Cátedra Unesco realizada sobre jóvenes del conurbano bonaerense en el año 2008 mostró que el 35% de los respondentes creía que en cinco años estaría muerto (“El 35% de jóvenes pobres cree que dentro de 5 años estará ‘muerto’”, 25 de agosto de 2008). ¿Será demasiado imprudente suponer que por lo menos una parte de ese resultado se debe a la percepción de los jóvenes sobre la violencia policial? Entonces, frente a esta situación -que se verifica no sólo en los aportes científicos, sino también en los medios de comunicación y en el discurso cotidiano de los jóvenes- ¿cómo puede explicarse el importante peso relativo que los encuestados han atribuido al término *POLICÍA*? La conjetura que quisiéramos proponer es que la elección de los jóvenes se apoya en la distinción que es posible establecer entre reconocimiento y expectativa. El reconocimiento es la esencia de la autoridad, y es lo que asegura que la fuerza quede excluida de la ecuación cuando se trata de que un agente actúe sobre otros “... sin que esos otros *reaccionen* contra él, siendo totalmente *capaces* de hacerlo” (comillas del autor) (Kojève, 2006: 36). Así, los jóvenes reconocerían a la policía como autoridad, pero sólo en virtud de encontrarse las potenciales acciones de ésta en una necesaria relación de consecuencia respecto del cuerpo de normas legales que legitiman su existencia y regulan su comportamiento, de acuerdo al paradigma de la autoridad - Juez. Sólo en este plano, que es el plano racional de la determinación de la esencia, podría decirse que la policía detenta una autoridad “que se basa en la facultad de ponderar las situaciones de un modo imparcial y equitativo”. ¿Qué otro fundamento, si no ése, podría aducirse en terreno legal para condenar los reiterados casos de abuso policial? Porque es palmario que la fuerza del Estado debe ajustarse a derecho. Pero el plano de las expectativas es absolutamente diferente. Originado, sí, en el reconocimiento, supone la aspiración a recibir un trato de ciertas características, o a ser el destinatario de acciones cuyo último fin es la protección de los derechos. Y en este sentido es un plano que abre la posibilidad de distintos resultados. Las expectativas pueden satisfacerse plena o parcialmente, o –como se comprueba con frecuencia- pueden ser frustradas. El reconocimiento es un asentimiento que da nacimiento a la autoridad *in toto*, sin medias tintas; pero la expectativa supone un ámbito en que la frustración es una posibilidad siempre presente –y esto es indudablemente lo que ocurre cuando las fuerzas de seguridad no cumplen debidamente con la función que la sociedad ha determinado para ellas a través de las normas legales. Sin embargo, la expectativa no satisfecha en el mundo de la vida pautado por la autoridad – Juez no podría

interferir con el reconocimiento que se ofrece a sus manifestaciones concretas, de la misma manera que la existencia de un padre o un profesor abusivos no podría enervar la legitimidad que surge de los modelos de la autoridad – Padre o la autoridad – Jefe. Lo anterior es, naturalmente, sólo una conjetura, pero una que permite pensar el hecho de la presencia de *POLICÍA* en una cadena metonímica que enhebra, también, a *PROFESOR, PRESIDENTE, DIRECTOR* o *PADRES*. Desde el punto de vista psicosocial podría decirse que la aparición -significativa desde el punto de vista cuantitativo- de *POLICÍA* en esa cadena parecería ser, también, signo de ambivalencia: en un escenario caracterizado por la falta de armonía entre las expectativas y el reconocimiento, hay, a un tiempo, reconocimiento y repulsa, expectativa y frustración, confianza y recelo, respeto y menosprecio. En este sentido, no es menos cierto que este reconocimiento se revela, a veces, en procesos identificatorios que son típicos de las preferencias vocacionales de los y las jóvenes. La policía puede ser objeto de las percepciones negativas de la población joven, pero se da el caso de que los jóvenes más afectados por los estereotipos delincuenciales puedan elegir la carrera de policía. Mariana Fernández, por ejemplo, señala que “...no existe distancia entre el origen social de los delincuentes y el de los y las policías” (Fernández, 2021: 95), aludiendo al hecho de que, con frecuencia, los jóvenes que delinquen y los policías que los reprimen pertenecen ambos a sectores populares. Las fuerzas motivacionales que subyacen este tipo de escogencia vocacional no han sido objeto de mucha atención por parte de los investigadores. Sin embargo, García, Sosa Suárez, Loizo y Godoy (2009) echan algo de luz sobre la incógnita, destacando la importancia del incentivo económico. Quedaría, sin embargo, por dilucidar, el rol de lo que Sandor Ferenczi (1984 [1933]) denominaba “identificación con el agresor” y su peso en la ecuación vocacional.

Por último, el cuadrante de la autoridad – Amo recoge un escaso 5% de las asociaciones consagradas a las imágenes de la autoridad, pero con algunas elecciones interesantes en términos de su significado. El término *MILITAR* cuadra, ciertamente, con las variantes del tipo puro mencionadas por Kojève, en el sentido de que el ser militar se cimienta –o por lo menos así deberíamos suponerlo- en la aceptación del riesgo (de vida). Sin perjuicio de ello, también podría aducirse que la presencia de esta palabra se explica por razones que tienen que ver con la historia y con el contexto sociocultural: en un país en el que, desde 1930, se verificaron seis interrupciones del orden legal institucional instrumentadas por las fuerzas armadas (en 1930, 1943, 1955, 1962, 1966 y 1976), totalizando entre 1930 y 1983, 25 años de gobiernos militares, es difícil que elementos del campo semántico de lo castrense no aparezcan asociados a la autoridad. Tanto más, cuanto que los recuerdos de la última dictadura militar se encuentran todavía frescos en la memoria de los padres de esos jóvenes (y en la memoria colectiva), favoreciendo la transmisión intergeneracional de los esquemas de interpretación de la realidad social. Naturalmente, no

se trata sólo de una memoria de lo transcurrido en la experiencia personal, dentro del estrecho marco temporal de la propia biografía. Cuenta, además, el contexto de una cultura política con rasgos autoritarios, a lo largo de cuya historia los gobiernos democráticos han estado siempre más o menos amenazados por los peligros de las intrusiones armadas, con la subsecuente retahíla de atropellos y violaciones de los derechos civiles, políticos y sociales. Se trata, por eso, de una memoria que trasciende lo subjetivo, y que se enraiza en gestos, costumbres, hábitos, y procederes colectivos -traslúcidos, a veces, para quienes habitan esa cultura política, pero no por eso menos reales en sus efectos. Ya hemos señalado que la dialogicidad es "... la capacidad de la mente humana para concebir, crear y comunicar acerca de las realidades sociales en términos de 'Alter'" (Marková, 2003a: xiii). Si Ego ve la realidad a través de los ojos de Alter, es comprensible que las representaciones sociales de los jóvenes se encuentren, por lo menos hasta cierto punto, permeadas por las interpretaciones sobre la autoridad que perduran en el contexto sociocultural. Y aunque *MILITAR* contó con sólo 5 menciones, veremos cómo este tema emerge en otras elecciones léxicas de los jóvenes. *FLOYD MC GREGOR* es la segunda elección de nombre propio que se verifica en este conjunto lexical asociado a las imágenes de la autoridad. Se trata de la combinación de los nombres de dos peleadores profesionales (Floyd Mayweather y Conor MacGregor), ambos famosos no sólo por sus respectivos récords sino también por su carisma y magnetismo. Diríamos que en esta elección se condensa uno de los rasgos de la autoridad – Amo en estado casi puro, ya que el reconocimiento al que aspiran este tipo de atletas implica el poner en riesgo cierto la integridad física. Por último, quizás la palabra más controversial del cuadrante sea *HOMBRE*. La elección parece referir a una posición de autoridad sustentada en el género -extremo que es, también, considerado por Alexander Kojève. En efecto, en la página 42 de la versión española de "La noción de autoridad", el pensador ruso menciona "... la autoridad del Hombre sobre la Mujer" (Kojève, 2006: 42) como una de las variantes de la autoridad del Amo sobre el esclavo. Es interesante que sea difícil encontrar, en la literatura sobre Kojève, comentarios acerca de este aspecto sexista de su análisis sobre la autoridad. Sin embargo, la misma presencia de *HOMBRE* en el conjunto de asociaciones remite a ese rasgo, difícil de asimilar, de las representaciones sociales de la autoridad. El término aparece mencionado una sola vez, pero una suerte de refrendo surge con *MASCULINO* (2 menciones), vinculación que será analizada más adelante.

Sostuvimos anteriormente que los y las jóvenes construyen sus representaciones sociales de la autoridad con palabras e imágenes que pertenecen a los territorios existenciales más relevantes del mundo de la vida en la etapa evolutiva de la adolescencia: el mundo de la familia, el mundo de la escuela, y el mundo de la calle. Los jóvenes identifican y nombran, en cada uno de esos mundos, quiénes encarnan o figuran la autoridad. Cada tipo de autoridad se distingue no solo por el fundamento

que la legítima, sino también por las figuras que allí campean. Pero estas figuras ejercen acciones que les son características: juzgan, mandan, ordenan, reprimen, exigen, controlan, legislan. También pertenecen a entornos institucionales específicos: juzgado, municipalidad, familia, colegio, Estado. Y en ocasiones es posible definir cuáles son los productos o manifestaciones del tipo de autoridad que ejercen: leyes, órdenes, reglas, normas. En palabras como *MANDAR*, *JUZGADO* o *LEY* los jóvenes de nuestro estudio expresan estas manifestaciones o productos de la autoridad. En algunos casos, es fácil asociar estas palabras con los tipos puros; en otros casos, los vínculos no son tan claros, y las elecciones parecen representar una manifestación de la autoridad que parece ser transversal a los tipos puros. Detengámonos un poco en estas cuestiones.

El 38% de las asociaciones (184 asociaciones sobre un total de 484) producidas por los jóvenes de nuestro estudio corresponden a lo que aquí llamamos expresiones, manifestaciones o productos de la autoridad. Se advierte una mayor variación: para referirse a las manifestaciones de la autoridad se utilizan muchas más palabras que para mentar sus imágenes (58 palabras contra 30 palabras, casi el doble). Y hay un mayor desequilibrio y dispersión en la distribución de los pesos relativos de cada palabra: 8 palabras (*GOBIERNO*, *PODER*, *LEY*, *REGLA*, *LIDERAZGO*, *MANDAR*, *ORDEN* y *SUPERIORIDAD*) concentran la mitad (el 51%) de las asociaciones generadas en este subconjunto. Por otro lado, 32 palabras del total de 58 utilizadas han registrado sólo una asociación. La concentración es especialmente notoria en los casos de *PODER* y *GOBIERNO*: juntas, reúnen el 29% de las asociaciones, casi un tercio del total. También es interesante notar que un conjunto importante de palabras tiene un significado que es fácil vincular con los cuadrantes de los tipos puros de autoridad. Es el mismo caso de *GOBIERNO* (autoridad – Jefe), pero también de *DOMINIO* (autoridad – Amo), *JUZGADO* (autoridad – Juez), y *DEBER*, que –de acuerdo a su triple etimología (obligación contraída, deuda, y secuencia causal) es posible conectar con el paradigma de la autoridad – Padre.



Figura 2. Distribución de las asociaciones que referencian productos o manifes-

taciones de la autoridad en el espacio definido por los tipos puros de autoridad según Kojeve (2006). En cada cuadrante se consignan las asociaciones que expresan una vinculación aparente con los tipos de autoridad.

Comentemos estos hallazgos. Lo primero a destacar es el peso relativo de *PODER*. Con 40 asociaciones (el 21% del total) es la palabra más prevalente. Asociada con el término disparador “autoridad”, parece revelar una fuerte conexión entre esas dos ideas. En ambos –poder y autoridad- aparece la capacidad de lograr que el paciente actúe de acuerdo a la voluntad del agente. Pero si en el poder esta capacidad se da sin menoscabo y de manera completa, aun cuando se presentara la resistencia del paciente (el poder es “... la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”, Weber, [1922] 2002: 43), la autoridad requiere, como ya señalamos, de su aquiescencia o reconocimiento –lo cual es el fundamento de su legitimidad. De lo cual se deduce que, si bien la autoridad implica un grado de poder, también es posible tener poder sin autoridad. La asociación entre *PODER* y el término estímulo “autoridad”, entonces, pareciera apuntar hacia un esquema polar, en el que se esbozan dos modos de ejercer poder: el legítimo o reconocido, y el ilegítimo o no reconocido. Es como si la autoridad estuviera siempre en riesgo de deslizarse hacia formas no reconocidas -transformándose en poder puro, y traspasando, así, un límite fundamental- o como si *PODER* fuera la sombra (diríamos, en sentido junguiano) de la autoridad, expresando su lado nocivo o pernicioso. La pregnancia de este esquema polar dentro de la representación aparece reforzada con la aparición de algunos términos que manifiestan una suerte de teratología de la autoridad. Con un fuerte impacto emocional, estos términos revelan el rostro destructivo de la autoridad cuando se transforma en poder ilegítimo: *DICTADURA*, *FUERZA*, *REPRESIÓN*, *ABUSO*, *CONTROL*, *TORTURA* y *MANIPULACIÓN*. De ellos, por lo menos *DICTADURA*, *REPRESIÓN* y *TORTURA* parecen provenir de una cadena significativa con claras determinaciones históricas. Hay otros elementos del *corpus* de asociaciones que parecerían dar sustento a esta hipótesis. Por ejemplo, las palabras en el cuadrante autoridad – Juez podrían denotar un modo de equilibrar la construcción de la representación de la autoridad con elementos que resaltan el necesario balance o contrapeso al ejercicio del poder puro (ilegítimo, no reconocido). Lo único que puede poner coto a éste, sabemos, es el factor de regulación implicado por la ley, y en el cuadrante autoridad – Juez (con casi el 15% de las asociaciones producidas) encontramos una llamativa variedad de términos que referencian ese factor de regulación: *LEY*, *CONSTITUCIÓN*, *REGLA*, *PODER JUDICIAL*, *LEGAL*, *LEGÍTIMO*, *DERECHO*, *NORMA*, *JURÍDICO*, *JUZGADO* y *JUDICIAL*. De este grupo lexical llaman la atención dos términos: *CONSTITUCIÓN* -el principal ordenamiento jurídico del Estado, que precisamente limita el ejercicio del poder por medio del derecho- y *LEGÍTIMO* (que hace par con *LEGAL*, ambas producidas por el mismo sujeto).

Pensamos que esta polaridad, que se manifiesta en la asociación entre *PODER* y el término estímulo “autoridad”, y que alude a dos modos de ejercer el poder (el legítimo o reconocido, y el ilegítimo o no reconocido) es una de las claves para comprender las representaciones sociales de la autoridad de los jóvenes. Este punto se relaciona con lo que hemos expresado más arriba acerca de la presencia de *POLICÍA* en el mismo cuadrante. En relación a *GOBIERNO* –que, a continuación de *PODER*, es el segundo de los términos que ha concentrado la mayor cantidad de asociaciones– puede decirse que vincula a la autoridad con la dimensión política que es propia del cuadrante de la autoridad – Jefe. Hay otros términos que refuerzan esta conexión con la política (*GOBERNAR, ESTADO, ADMINISTRACIÓN, POLÍTICA, CARGO, MUNICIPALIDAD, RÉGIMEN*). En el plano de los productos y manifestaciones de la autoridad, la política está, dentro del cuadrante autoridad – Jefe, mucho más presente que en el plano de las figuras de la autoridad –en el que lo educacional jugaba con más margen cuantitativo (con *PROFESOR, DIRECTOR*, etcétera).

Otro punto a tener en cuenta aparece cuando se consideran las acciones que, se presume, son distintivas de la autoridad en sus diversas manifestaciones. En el conjunto de las asociaciones, se expresan en verbos en infinitivo: *MANDAR, IMPONER, EXIGIR, DIRIGIR, ELEGIR, ORDENAR, GOBERNAR*. En ellos, creemos ver un continuo en el que *IMPONER* y *ORDENAR* representarían las acciones más coercitivas o “duras” (el poder en su forma nuda), mientras que en *DIRIGIR* y *GOBERNAR* pareciera revelarse un cariz más mediado o institucionalizado (la autoridad legitimada). Otras asociaciones muestran la derivación sustantiva de esas acciones –en *REGLA, NORMA* y *LEY*, pero también en *MANDO, DOMINIO, MANDATO, ORDEN, DISCIPLINA, EXIGENCIA, INFLUENCIA*, u *OBLIGACIÓN*. También es interesante notar la vinculación de la autoridad con los escenarios institucionales en las palabras *COLEGIO, ESTADO, ADMINISTRACIÓN, JUZGADO, GREMIO, INSTITUCIÓN* o *MUNICIPALIDAD*; es sabido que el contexto de una institución ejerce un efecto legitimador –el “efecto institución” (Tenti Fanfani, 2004). Desde este punto de vista, es sugerente pensar en una cadena que articula acciones (*MANDAR, GOBERNAR...*), productos (*REGLA, DOMINIO...*) e instituciones (*COLEGIO, JUZGADO...*) en la compleja estructura lingüística que organiza las representaciones sociales de la autoridad.

Dentro de la variación a la que nos referimos más arriba, vale la pena señalar los términos que remiten al hecho de la asimetría. Naturalmente, todas las formas de autoridad requieren de algún tipo de asimetría, por lo cual podríamos decir que se trata de términos que, más que pertenecer a un cuadrante particular, se sitúan de modo transversal. En cuanto a la polaridad establecida en el párrafo anterior, la cuestión de la asimetría también implica transversalidad, porque es común a las formas legítimas y no legítimas del poder. Es, además, interesante, que se hayan producido asociaciones que se refieran de modo explícito a este tipo de relación

social. Encontramos, por ejemplo, *JERARQUÍA*, *SUPERIORIDAD*, *ESTATUS* y *SUPREMACÍA*. En lo que se refiere a la autoridad, la cuestión de la diferencia –tematizada, por lo general, desde el prisma de la jerarquía- configura un lugar conceptual en el que confluyen, no siempre armoniosamente, distintas orientaciones teóricas e ideológicas. Hay que alegar aquí a favor de la diferencia, argumentando que es la razón de ser y el necesario soporte de la dialogicidad: “La perspectiva dialógica asume la diferencia entre Yo y Otro como una necesaria condición para la construcción del significado” (Ferreira, Salgado y Cunha, 2006: 12). Podemos incluso agregar que la autoridad epistémica es un tipo de autoridad en que la diferencia se revela como falta de capacidad: “... la confianza epistémica en Otro es un sustituto de la falta de capacidad del Self para descubrir y comprender por sus propios medios el conocimiento y la experiencia de los fenómenos naturales y sociales” (Marková, 2016: 138). Sin embargo, las diferencias no dejan de interpelarnos, y la capacidad del ser humano para examinarlas desde un punto de vista teórico - conceptual corre pareja con su necesidad de formular, acerca de ellas, consideraciones de tipo ético. Es lo que ocurre respecto de *HOMBRE* y *MASCULINO*. Si se los mira desde el punto de vista cuantitativo, estos términos no son relevantes en la muestra (1 y 2 menciones, respectivamente). Sin embargo, revelan la presencia (minoritaria, pero presencia al fin) de una matriz de significado en la que una categoría que hace referencia al género queda –aunque sea de modo marginal- implicada en la representación sobre la autoridad. ¿Qué tan robusta puede ser esta conexión? No se trata, por supuesto, de un hallazgo, porque numerosos estudios dan cuenta de la presencia de actitudes sexistas en la franja etaria adolescente (ver, entre otros: Biota Piñeiro y Dosil Santamaría, 2020; Pozo Muñoz, Martos Méndez y Alonso Morillejo, 2010; Vaamonde, 2010). Pudiera pensarse que la adolescencia, etapa de contestación y rebeldía por antonomasia, está (o debiera estar) relativamente libre de prejuicios derivados de estructuras de pensamiento sexistas, pero no siempre parece ocurrir así.

Conclusiones

Decíamos, al principio, estimar pertinente que una aproximación liminar a las representaciones sociales de la autoridad se enfocara, primero, en las vivencias de la autoridad, tal como éstas aparecen, reflejadas en el lenguaje, en los diferentes espacios que integran el mundo de la vida de los jóvenes. Nosotros hemos prestado especial atención a los tres ámbitos principales en que aquellas experiencias tienen lugar: la familia, la escuela y la calle. Y esta decisión es coherente con el modo en que se estructura el mundo psicosocial en la etapa evolutiva de la adolescencia, en el que los vínculos familiares, las relaciones institucionalizadas de la escuela, y el espacio horizontal de la interacción con el grupo de pares son de fundamental importancia para la constitución de la subjetividad. Desde el enfoque dialógico, es

posible argumentar a favor de múltiples relaciones Ego – Alter, diciendo que Ego se posiciona respecto de muchos Álteres, individuales y colectivos. Alter no refiere solamente a otros seres humanos, sino también a “... creaciones humanas como instituciones, tradiciones establecidas histórica y culturalmente, moral, costumbres” (Marková, 2016: 93), por lo que desde esta perspectiva es razonable considerar los tres mundos de la vida (familiar, escolar, y grupo de pares) como polos constituyentes de la subjetividad en la etapa vital adolescente, y –por ende– como relevantes espacios de construcción dialógica de las representaciones sociales de la autoridad.

Por otra parte, hemos encontrado en el trabajo de Alexander Kojève sobre la autoridad un marco conceptual para realizar esta exploración liminar de las asociaciones de los jóvenes. Y decidimos formular esta aproximación apoyados en su medulosa contribución por un triple motivo. Primero, porque reconoce una base fenomenológica, y procura reconstruir los aspectos necesarios y esenciales de la autoridad a partir de la experiencia. Ya hemos sugerido nuestro interés en la perspectiva fenomenológica para acercarnos a la complejidad de las representaciones sociales, por lo que la apelación a Kojève no es, aquí, inopinada. Segundo, porque ofrece un abordaje dialógico de la autoridad. En efecto: las mismas categorías de la autoridad lo son, porque ¿cómo podríamos pensar al Padre sin el hijo, al Juez sin el justiciable, al Amo sin el esclavo, o al Jefe sin el subordinado? Cada uno de esos semblantes de la autoridad presupone su complemento, y no podría existir sin él, y ello puede verse en producciones léxicas como *RESPETO*, *DISCIPLINA* o *ADMIRACIÓN*, que reflejan el punto de vista de Ego cuando construye su propio punto de referencia actitudinal al enfrentarse con el hecho concreto de la autoridad. Tercero, porque el trabajo con el *corpus* de asociaciones mostró desde el principio una significativa agrupación en torno a los cuatro tipos de autoridad, con especial intensidad en los cuadrantes de la autoridad – Jefe, la autoridad – Padre y la autoridad – Juez, abonando así nuestra conjetura sobre la validez conceptual de la clasificación de Kojève para organizar la diversidad de las experiencias de la autoridad en los tres mundos de la vida considerados (familia, escuela, calle).

Surgen, a partir de aquí, dos cuestiones interesantes. Una de ellas tiene que ver con el tema del reconocimiento. Parece evidente que uno de los aspectos de la construcción de las representaciones de la autoridad es su vinculación con el proceso a través del cual Ego y Alter se ofrecen (o deniegan) mutuo reconocimiento. Uno de los modos en que se expresa, en las asociaciones, la tensión propia de ese proceso es en la polaridad que se establece a través del par *AUTORIDAD – PODER*. El primer componente de este par parece aludir a la autoridad que se legitima a través del reconocimiento de aquellos sobre los cuales intenta prevalecer, mientras que el segundo supondría el ejercicio de una potestad que pretende imponerse por sí misma. Puede advertirse esta tensión que recorre el conjunto de las asociaciones, y que emerge también bajo otras formas: en *LEGAL – LEGÍTIMO*,

por ejemplo, o en el contrapunto que parece subyacer entre, por un lado, la cadena *DICTADURA – FUERZA - REPRESIÓN - ABUSO – CONTROL - TORTURA* y, por el otro, la cadena *LEY - CONSTITUCIÓN - REGLA - PODER JUDICIAL – DERECHO – NORMA - JURÍDICO - JUZGADO - JUDICIAL*. El tópico de la tensión, la polaridad, la oposición y el conflicto no nos es, naturalmente, ajeno. No adquiere importancia únicamente en relación con la cuestión del reconocimiento, sino también en su vinculación con los *themata* o antinomias del pensamiento, auténticas “fábricas” de representaciones sociales. Sabemos que existen *themata* relacionales o dialógicos, que se fundamentan en antinomias que expresan aspectos morales, emocionales, actitudinales o valorativos de la relación Ego – Alter. Las polaridades citadas más arriba son ejemplos de estos *themata*: al calor de esas oposiciones (*AUTORIDAD – PODER, ABUSO – RESPETO, LEGAL - LEGÍTIMO*, etcétera) van fraguando las representaciones sociales de la autoridad de los y las jóvenes.

Las asociaciones también trazan una suerte de cartografía de los procesos de objetivización y anclaje que intervienen en la construcción de las representaciones. Puede decirse que estos procesos son como dos caras de una misma moneda. El primero de ellos procura hallar en la realidad social las concreciones del concepto o idea que es necesario representar, y el segundo conecta o integra una idea nueva con ideas ya conocidas. Quisiéramos resaltar el aspecto lingüístico de estos procesos, y conectar la objetivización con la figura retórica de la metonimia, y al anclaje con el tropo de la metáfora. En la tercera parte de este trabajo exploramos las figuras o imágenes de la autoridad que se observan en el *corpus* léxico, tal como aparecen desplegadas a lo largo de las categorías de Kojève (que a su vez hemos vinculado con los mundos de la vida de la escuela, la familia, y la calle): *PADRES, MAMÁ, PAPÁ, FAMILIAR, MAYORES, MAESTRO, PROFESOR, PRESIDENTE, REY, MILITAR, JUEZ, POLICÍA, JEFE*, etcétera. Estas figuras, imágenes, o semblantes de la autoridad son el aspecto objetivizado de las representaciones sociales de la autoridad de los jóvenes. En ellas, y a través de ellas –en tanto categorías cognitivo - lingüísticas-, los jóvenes identifican, en la realidad, los referentes de la autoridad que pueblan los mundos de la vida de la familia, la escuela y la calle. Más adelante nos dedicamos a los productos y manifestaciones de la autoridad –es decir, a las cosas, fenómenos o circunstancias que, manifestadas a través del lenguaje, parecen hallarse en relación de contigüidad semántica respecto del concepto de la autoridad. En este sentido, el carácter de “producto” tiene una doble significación, porque las cosas que son manifestaciones de una primera suelen ser, además, signos de ella. El humo es tanto un producto (físico) del fuego como un signo de él: viendo el primero, cogimos la presencia del segundo. Si consideramos la producción léxica de los jóvenes, a veces esta relación se revela cercana, como la que conecta a *JUEZ* (como figura de autoridad) con *JUZGADO* o *DERECHO* (como una de las manifestaciones de la autoridad cuando se la considera en el modo Autoridad – Juez). Sin embargo, otras

veces la conexión es más remota; adquiere, de este modo, el carácter de la alusión, o directamente el de la metáfora. Así, *JEFE*, *MACRI* o *DIRECTOR* (como figuras de la autoridad) obtienen un plus de significación cuando aparecen, junto con *REPRESIÓN* o *DICTADURA*, asociados a la palabra disparadora “autoridad”. *DICTADURA* y *REPRESIÓN* se desmarcan, así, de sus determinaciones sociohistóricas, y, sin negarlas, las superan, generando una base de comprensión de sentido común de las relaciones de autoridad, que enriquece con nuevos sentidos, a través del anclaje, las representaciones sociales de la autoridad.

Referencias bibliográficas

- Aaltio, I. y Heilmann, P. (2010) Case study as a methodological approach. En A. Mills, G. Durepos y E. Wiebe (Eds.) *Encyclopedia of Case Study Research* (Vol. I, pp. 68 – 79). Thousand Oaks: Sage.
- Abric, J. - C. (2001a) Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. - C. Abric (Dir.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 3 – 17). México: Coyoacán.
- Abric, J. - C. (2001b) Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. - C. Abric (Dir.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 46 - 67). México: Coyoacán.
- Arendt, H. (1961) *Between past and future. Six exercises in political thought*. Nueva York: The Viking Press.
- Bakhtin, M. (1986) *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas.
- Bakker, J. (2010) Interpretivism. En A. Mills, G. Durepos y E. Wiebe (Eds.) *Encyclopedia of Case Study Research* (Vol. II, pp. 486 - 492). Thousand Oaks: Sage.
- Barreiro, A.; Ungaretti, J. y Etchezahar, E. (2019) Representaciones sociales y prejuicio hacia los indígenas en Argentina. *Revista de Psicología*, 37 (2) 529 – 558.
- Biota Piñeiro, I. y Dosil Santamaría, M. (2020) Actitudes sexistas en adolescentes de centros escolares. En E. Diez Gutiérrez y J. Rodríguez Fernández (Coords.) *Educación para el bien común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 136 – 144). Barcelona: Octaedro.
- Blatter, J. (2008) Case study. En L. Given (Ed.) *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. I, pp. 68 – 71). Thousand Oaks: Sage.
- Breakwell, G. (1993) Social representations and social identity. *Papers on Social Representations*, 2 (3) 1 – 21.
- Breakwell, G. (2011) Empirical approaches to social representations and identity processes: 20 years on. *Papers on Social Representations*, 20, 17. - 17.4.
- Cohen – Scali, V. y Moliner, P. (2008) Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (4) 465 – 482. Recuperado de https://journals.openedition.org/osp/1770?fbclid=IwAR3ykSsxY_eogumDoTPZeCR_aMXo-GuXCUGen-qKLbiShfHlk8ZBq-40IGlc&lang=fr
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias per-*

plejas. Buenos Aires: Paidós.

Creswell, J. (2007) *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Erikson, E. (1987) *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.

Ferenczi, S. (1984 [1933]) Confusión de lenguas entre los adultos y el niño. El lenguaje de la ternura y la pasión. En Sandor Ferenczi, *Psicoanálisis IV* (pp. 139 - 149). Madrid: Espasa Calpe.

Fernández, M. (2021) Violencia policial y juventud. Una revisión teórica. *Sociológica*, 36 (103) 83 - 119.

Ferreira, T., Salgado, J. y Cunha, C. (2006) Ambiguity and the dialogical self: In search for a dialogical psychology. *Estudios de Psicología*, 27 (1) 1 – 15.

Fletcher, M. y Plakoyiannaki, E. (2010) Sampling. En A. Mills, G. Durepos y E. Wiebe (Eds.) *Encyclopedia of Case Study Research* (Vol. II, pp. 837 – 839). Thousand Oaks: Sage.

García, O.; Sosa Suárez, M.; Loizo, J. y Godoy Ponce, P. (2009) *La policía como opción de trabajo: motivos para el ingreso de una muestra de efectivos de la policía de la Provincia de San Luis*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Glasser, B. y Strauss, A. (1991) *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Horrigan-Kelly, M.; Millar, M. y Dowling, M. (2016) Understanding the key tenets of Heidegger's philosophy for interpretive phenomenological research. *International Journal of Qualitative Methods*, Dic. - Ene. 2016, 1 – 8.

Husserl, E. ([1913] 1962) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. ([1936] 2008) *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo.

Kojeve, A. (2006) *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Krupnik, I. y Müller-Wille, L. (2010) Franz Boas and Inuktitut terminology for ice and snow: from the emergence of the field to the "Great Eskimo Vocabulary Hoax". En I. Krupnik et al. (Eds.) *SIKU: knowing our ice. Documenting Inuit sea – ice knowledge and use* (pp. 377 – 400). Nueva York: Sprimger.

Lincoln, Y. y Guba, E. (1991) *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.

Marková, I. (2003a) *Dialogicality and social representations. The dynamics of mind*. Londres: Cambridge University Press.

Marková, I. (2016) *The Dialogical Mind: Common Sense and Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marková, I.; Moodie, E.; Farr, R.; Drozda – Senkowska, E.; Plichtova, J.; Eros, F.; Gervais, M. - C.; Hoffmanova, J. y Millerova, O. (1998) Social representations of the individual: a post – communist perspective. *European Journal of Social Psychology*, 28 (5) 797 – 829.

Markova, I.; Moodie, E. y Plichtova, J. (1998) Social representations of democracy: stability and change in word meanings. En A.V. Rigas (ed.) *Social Representations and Contemporary*

Social Problems (pp. 155 – 177). Atenas: Ellinika Grammata.

Mella, O. (1998) *Naturaleza y Orientaciones Teórico - Metodológicas de la Investigación Cualitativa*. Santiago: CIDE.

Mills, A.; Durepos, G. y Wiebe, E. (2010) Introduction. En A. Mills, G. Durepos y E. Wiebe (Eds.) *Encyclopedia of Case Study Research* (Vol. I, pp. xxxi – xxxiv). Thousand Oaks: Sage.

Molinari, J. (2017) Cultura de lo público, cultura de lo privado, y representaciones sociales de la autoridad en escuelas secundarias marplatenses. En *Actas del Primer Congreso Nacional de Educación: Escuelas del Siglo XXI: Sujetos, aprendizajes y contextos*. Villa Carlos Paz: Córdoba.

Moodie, E.; Markova, I. y Plichtova, J. (1995) Lay representations of democracy: a study in two cultures. *Culture and Psychology*, 1 (4) 423-453.

Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1984) The phenomenon of social representations. En R. Farr y S. Moscovici (Eds.) *Social representations* (pp. 3 – 69). Cambridge: University Press.

Narodoswki, M.; Gottau, V. y Moschetti, M. (2016) Quasi-state monopoly of the education system and socio-economic segregation in Argentina. *Policy Futures in Education*, 14 (6) 687 – 700.

Narodowski, M. y Moschetti, M. (2015a) The growth of private education in Argentina: evidence and explanations. *Compare*, 45 (1) 47 – 69.

Narodowski, M. y Moschetti, M. (2015b) Why does private school enrollment grow? Evidence from Argentina. *Cogent Education*, 2. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2015.1077604>

Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.

Petracci, M. y Kornblit, A. (2007) Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En A. L. Kornblit (Coord.) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis* (pp. 91 – 111). Buenos Aires: Biblos.

Pozo Muñoz, C.; Martos Méndez, M. y Alonso Morillejo, E. (2010) ¿Manifiesta actitudes sexistas el alumnado de Enseñanza Secundaria? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2) 541 – 560.

Roudinesco, E. (2003) *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Schwandt, T. (2000) Three epistemological stances for qualitative inquiry. Interpretivism, hermeneutics and social constructionism. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 189 – 213). Thousand Oaks: Sage.

Seidmann, S.; Azzollini, S.; Bail, V.; Vidal, V. y Thome, S. (2007) Representaciones sociales sobre la educación y el trabajo en una época de crisis social, en jóvenes argentinos universitarios. *Anuario de Investigaciones*, XIV, 177 – 182.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La Búsqueda de Significados*. Buenos Aires: Paidós.

Tenti Fanfani, E. (2004) Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Todavía*, 7, 1 – 4. Unicef (2001) *La voz de los adolescentes: percepciones sobre seguridad y violencia en Buenos Aires, Montevideo y Santiago de Chile*. Santiago: Unicef.

Vaamonde, J. D. (2010) Valores y sexismo en adolescentes argentinos. *Salud & Sociedad*, 1 (2) 113 – 124.

Wagner de Reyna, A. (1939) *La ontología fundamental de Heidegger*. Buenos Aires: Losada.

Wagner, W. y Hayes, N. (2011) *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.

Wagner, W.; Valencia, J. y Elejabarrieta, F. (1996) Relevance, discourse and the “hot” stable core of social representations. A structural analysis of word associations. *British Journal of Social Psychology*, 35, 331 – 352.

Weber, M. ([1922] 2002) *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Zavaleta Betancourt, A.; Kessler, G.; Alvarado Mendoza, A. y Zaverucha, J. (2016) Una aproximación a las relaciones entre policías y jóvenes en América Latina. *Política y Gobierno*, 23 (1) 201 – 229.

Notas

¹ Licenciado en Psicología (UNMDP), Magister en Psicología Social (UNMDP), Diploma Superior en Gestión y Control de Políticas Sociales (Flacso), Magister en Desarrollo Humano (Flacso), Doctor en Humanidades y Artes (UNR). Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación. Contacto: molinari@mdp.edu.ar

² Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional de Granada, España. Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación en Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Independiente del CONICET. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales radicado en la UNMdP. Contacto: luisporta510@gmail.com

³ Este artículo se desarrolló en el marco de una investigación realizada para la escritura de la Tesis doctoral en Humanidades y Artes (mención Educación) de la Universidad Nacional de Rosario, “Las representaciones sociales de la autoridad en escuelas secundarias marplatenses. Una visión desde la perspectiva de los estudiantes y los documentos de trabajo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires”, dirigida por el Dr. Luis Gabriel Porta Vázquez.

La representación de migrantes en manuales escolares de literatura: entre el silencio, el fracaso y la nostalgia

The representation of migrants in literature school textbooks: between silence, failure and nostalgia

Rocío Flax¹

Resumen

Teniendo en consideración la importancia del discurso pedagógico a la hora de legitimar (o cuestionar) el orden social, en este trabajo, analizamos las representaciones sociales sobre migrantes que construyen dos manuales de literatura de nivel medio de Argentina. Nuestro objetivo es determinar si dichos manuales refuerzan el discurso dominante sobre migrantes en Argentina o presentan un discurso alternativo. El marco teórico del presente artículo es el Análisis Crítico del Discurso corriente que considera que los discursos constituyen prácticas políticas e ideológicas que entran en relación de interdependencia recíproca con otras prácticas sociales. Seguimos una metodología cualitativa que analiza en extenso un corpus acotado. Cada discurso fue analizado a partir de un dispositivo de análisis integrado por una serie de herramientas metodológicas consistentes con los postulados del Análisis Crítico del Discurso, que en su conjunto permiten dar cuenta tanto de las representaciones presentes en los discursos, como de las identidades y relaciones sociales que constituyen. Concluimos que ambos manuales invisibilizan a los migrantes de las últimas décadas y reproducen el modelo de migrante europeo que predomina en el discurso dominante argentino. La migración es construida como un fenómeno del pasado y/o con poca relevancia para la vida de los estudiantes que trabajan con dichos textos. Cabe destacar que ambos manuales se colocan desde el punto de vista del nativo y previenen lectores también nacidos en Argentina. Ninguno considera que los estudiantes pueden, de hecho, ser migrantes o hijos de migrante.

Palabras clave: migrantes; representaciones sociales; manuales escolares; análisis del discurso

Abstract

Considering the importance of pedagogical discourse when it comes to legitimizing (or questioning) the social order, in this work we analyze the social representations of migrants constructed by two literature textbooks from Argentina. Our objective is to determine if these textbooks reinforce the dominant discourse on migrants in Argentina or present an alternative discourse. The theoretical framework of this article is the Critical Discourse Analysis, which considers that discourses constitute political and ideological practices that enter into a relationship of reciprocal interdependence with other social practices. We follow a qualitative methodology that extensively analyzes a limited corpus. Each discourse was analyzed from an analytical device made up of a series of methodological tools consistent with the postulates of Critical Discourse Analysis, which as a whole make it possible to account for both the representations present in the discourses, as well as the social identities and relationships they constitute. We conclude that both textbooks make invisible the migrants of the last decades and reproduce the European migrant model that predominates in the dominant Argentine discourse. Migration is constructed as a phenomenon of the past and/or with little relevance to the lives of students who work with these texts. It should be noted that both textbooks are written from the native's point of view and foresee readers who are also born in Argentina. None consider that the students may, in fact, be migrants or children of migrants.

Keywords: Migrants; Social Representations; School Textbooks; Discourse Analysis

Fecha de recepción: 16/05/2023
Fecha de evaluación: 15/07/2023
Fecha de evaluación: 31/08/2023
Fecha de aceptación: 12/09/2023

1. Introducción

Que las personas se desplacen no constituye un fenómeno nuevo en la historia de la humanidad. No obstante, el sentido que fueron tomando las migraciones a lo largo de la historia no se ha mantenido estable. En particular, podemos considerar que los sentidos en torno a las personas que migran no solo adquieren características específicas desde de la constitución de los Estados modernos y la construcción de identidades nacionales, sino que se han visto modificados en las últimas décadas a partir de los procesos de globalización, que suponen una mayor movilidad de personas. En algunos casos, se trata de lo que podemos describir como una movilidad voluntaria e, incluso, privilegiada: profesionales que buscan expandir sus posibilidades económicas, vivir nuevas experiencias en nuevas culturas, ganar experiencia laboral. En la mayoría de los casos, no obstante, se trata de migraciones forzadas. Si bien, según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), la migración forzada es aquella que “entraña el recurso a la fuerza, la coacción o la coerción” (OIM, 2019) y la asocia a persecuciones políticas, trata de personas y catástrofes ambientales, consideramos que la falta de condiciones mínimas para un vida digna -tales como vivienda digna, trabajo y alimento suficiente- también suponen una expulsión de personas de sus países de nacimiento que no puede ser considerada como voluntaria u opcional.

Consideramos que estudiar las representaciones sobre los migrantes y sobre lo que implica la experiencia de migrar es fundamental para entender un conjunto de problemas sociales graves, no solo en referencia a la discriminación y violencia hacia migrantes, sino en relación con la división internacional del trabajo, la expulsión de personas de determinados países, los impedimentos para ingresar a otros. Por último, es necesario para comprender los discursos de la globalización y el crecimiento de los discursos de miedo (Wodak, 2015) que vienen logrando acrecentar el protagonismo de los partidos de extrema derecha en distintas regiones del mundo.

Por ello, en los últimos años, hemos estudiado la manera en que los migrantes son conceptualizados en el discurso político e institucional en Argentina a partir del año 2003, momento en que se sanciona la nueva ley migratoria (Flax, 2020a, 2020b, 2020c, 2021). En esos trabajos observamos la vigencia de un discurso dominante que romantiza las migraciones pasadas de personas provenientes de Europa y que se encuentra con grandes limitaciones a la hora de representar a los migrantes actuales ya sea porque les criminaliza, les coloca dentro de una lógica utilitaria o dentro de un multiculturalismo consumista, o simplemente les silencia. En esta ocasión, abordamos la manera en que el discurso pedagógico representa a los migrantes en manuales de literatura. Nuestro objetivo es determinar si dichos manuales refuerzan el discurso dominante sobre migrantes en Argentina o presentan

un discurso alternativo.

Encontramos dos motivos fundamentales para estudiar el discurso pedagógico. El primer motivo, si se quiere más concreto y tangible, se refiere a la cantidad de migrantes que son discriminados en las escuelas. Diversos trabajos (Martínez, 2012; Pavez Soto, 2012; Jiménez y Fardella, 2015; Segura, 2016; Novaro y Hecht, 2017; Taruselli, 2020) señalan la estigmatización, segregación e, incluso, maltrato que sufren estudiantes migrantes en las aulas de Argentina y en otros países de Latinoamérica, con consecuencias negativas tanto para su autoestima como para su propio recorrido educativo llevando, incluso, a la deserción escolar.

El segundo motivo ya es conocido: la escuela es uno de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) que más posibilidades tiene de incorporar sentido común en la población. Como plantea Raiter (2016), otros AIE, como por ejemplo los medios masivos de comunicación, son muy efectivos a la hora de establecer la agenda, pero es la escuela la que permite transmitir representaciones y valoraciones a una población de muy corta edad, de una manera constante, por prolongados períodos de tiempo y desde una posición de autoridad.

En este sentido consideramos que la escuela constituye un mecanismo de reproducción del orden social, cuyo centro es la dominación de determinados grupos sobre otros (Althusser 1968; Bourdieu y Passeron 1970; Ilich 1978). No obstante, esta es solo parte de la historia, puesto que en la escuela se cruzan múltiples actores sociales y se filtran los discursos de resistencia que operan por fuera de dicha institución como, por ejemplo, el discurso feminista (Dvoskin, 2021a). Por ello, consideramos que la escuela es, al mismo tiempo, un espacio de resistencia y emancipación, propicio para la transformación social (Freire 1969; Giroux 1997; Apple 2012).

Debido a este doble juego de reproducción y transformación que habilitan las instituciones educativas, consideramos fundamental el estudio del discurso que construyen sus diferentes actores sociales. Por ello, nuestra investigación actual busca analizar las representaciones de distintos actores sociales que conforman el discurso pedagógico (estudiantes, docentes, directivos, editoriales especializadas). En este trabajo, en particular, nos centramos en dos manuales de literatura para observar qué representaciones construyen sobre los migrantes y la experiencia de migrar. Como mencionamos en párrafos anteriores, nuestro objetivo es determinar si dichos manuales refuerzan el discurso dominante sobre migrantes en Argentina o presentan un discurso alternativo.

Seguimos a Balsa al considerar que la especificidad de los manuales escolares reside en ser un tipo de discurso instruccional orientado a que su destinatario adquiera un conjunto de saberes legitimados en el marco de la práctica escolar (Balsas, 2014). Este tipo de materiales presentan el conocimiento como una

supuesta verdad universal y atemporal, que tiende a silenciar las discusiones y confrontaciones en torno al conocimiento, por lo que este se presenta como un producto acabado, exento de cuestionamiento (Tosi, 2018; Dvoskin, 2021b).

2. Marco teórico y metodología

El marco teórico del presente artículo es el Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Fairclough, 1992, 2003; Hart, 2010), corriente que considera que los discursos son prácticas políticas e ideológicas (Fairclough, 1992) que entran en relación de interdependencia recíproca con otras prácticas sociales. Pensar al discurso como una práctica permite considerarlo a partir de tres dimensiones: en primer lugar, constituyen conductas a través de las cuales las personas actúan sobre el mundo y sobre otras personas; en segundo lugar, incluyen representaciones sobre el mundo, los actores sociales y sus prácticas; en tercer lugar, construyen identidades y relaciones sociales.

Como dijimos, las prácticas discursivas poseen relaciones de interdependencia con otras prácticas sociales de manera que las representaciones sociales que vehiculizan los discursos influyen en las actitudes, comportamientos y decisiones de las personas y las instituciones (Fairclough, 1992, 2005; Hart, 2014). Por ello, el ACD propone partir de algún problema social, como puede ser el caso de las políticas xenófobas de algunos países o las actitudes discriminatorias por parte de la población, para analizar su dimensión discursiva.

Seguimos una metodología cualitativa que analiza en extenso un corpus acotado. Cada texto fue trabajado a partir de un dispositivo de análisis integrado por una serie de herramientas metodológicas consistentes con los postulados del Análisis Crítico del Discurso. Las herramientas empleadas fueron:

- i. Clasificación de actores sociales (van Leeuwen, 2008),
- ii. Distribución de procesos y participantes (Fowler et al, 1983; Hodge y Kress, 1993),
- iii. Rastreo de metáforas, metonimias, esquemas de imagen y marcos conceptuales (Lakoff, 1987; Hart, 2010, 2014),
- iv. Análisis de la valoración (Martin y White, 2005; Kaplan, 2004).

Consideramos que la combinación de estas cuatro perspectivas representa un adecuado dispositivo de análisis puesto que considera diferentes entradas al corpus -qué actores sociales se representan, qué tipo de acciones se les asocia, con qué otras áreas de la experiencia se les vincula, en qué aspectos de los actores sociales se focaliza y cómo se les valora- que permiten investigar en profundidad las representaciones, identidades y relaciones sociales que construyen los discursos.

En este trabajo, mostraremos los resultados de cada etapa del análisis según las necesidades de la exposición. A continuación, realizamos una breve descripción de cada herramienta con indicaciones bibliográficas para una mayor profundización.

2. 1 Clasificación de actores sociales

Para el análisis de cómo se representan los actores sociales seguimos la clasificación propuesta por van Leeuwen (2008). A continuación, presentamos una versión abreviada de las categorías planteadas por el autor:

Exclu- sión	Supresión				
	Segundo plano				
Inclu- sión	Persona- lización	Determi- nación	Catego- rización	Funcionalización	
				Identificación	Clasificación
					Identificación relacional
					Identificación Física
				Valoración	
		No mi- nación	Formalización		
			Semiformalización		
			Informalización		
			Titulación		
			Destitulación		
	Indeterminación				
	Generización				
	Especi- ficación	Asimi- lación	Individualización		
			Colectivización		
			Agregación		
Imperso- nalización	Abstrac- ción				
	Objeti- vación	Espacialización			
		Instrumentalización			
		Autonomización de enunciado			
		Somatización			

Cuadro 1: clasificación de actores sociales según van Leeuwen (2008)

2.2 Distribución de procesos y participantes

Partimos de la propuesta de la Lingüística Crítica (Fowler et al, 1983) de distribución de procesos y participantes en las cláusulas. El concepto de “proceso” refiere a aquello que posee una dimensión temporal. De esta forma, los procesos incluyen a los verbos, conjugados o en sus formas no finitas. Los participantes pueden estar relacionados de distintas formas con los procesos: pueden ser agentes de los procesos, afectados, circunstancias o pueden estar conectados con otros objetos (entidades relacionantes). La cláusula típica, denominada

“transactiva”, está formada por dos participantes vinculados entre sí por un proceso. Estas cláusulas se caracterizan por el hecho de que uno de sus participantes posee el rol de agente y el otro, de afectado. Las cláusulas no transactivas son aquellas que poseen un solo participante –agente o afectado- asociado a un proceso. Por su parte, el modelo relacional supone un tercer tipo de cláusula que establece una relación entre una entidad relacionante y otro elemento.

A continuación presentamos la clasificación de procesos desarrollada en Flax (2017) a partir de los aportes de Halliday (Halliday, 1975; Halliday y Mathiessen, 2014) y van Leeuwen (2008):

Modelo relacional	Ecuativa	
	Atributiva	
	Posesiva	
	Circunstancial	
Modelo accional	Transactivas	Materiales
		Semióticas
		Cognitivas
	No transactivas	Materiales
		Semióticas
		Cognitivas
Modelo existencial	Eventualización	
	Existencialización	
	Naturalización	

Cuadro 2: tipos de procesos (Fuente: Flax, 2017)

2.3 Rastreo de metáforas, metonimias, esquemas de imagen y marcos conceptuales

Las cuatro categorías aquí utilizadas parten de considerar los aportes de la lingüística cognitiva para el Análisis del Discurso (Flax, 2021). Se refieren a los cuatro mecanismos que estructuran nuestros sistemas conceptuales, a través de los cuales también conceptualizamos y construimos discursos.

Los esquemas de imagen (Lakoff, 1987) son estructuras abstractas, holísticas de conocimiento que se generan a partir de patrones repetidos de experiencia durante el desarrollo cognitivo prelingüístico de las personas. No son imágenes en sí, sino abstracciones que realizamos de nuestros encuentros con escenas que son percibidas como teniendo algún tipo de estructura común. Los esquemas de imagen surgen de dominios de experiencia como la acción, el movimiento, el espacio o la fuerza. En este trabajo nos centramos en tres tipos de esquemas de imagen que se activan a través de procesos: el esquema de acción, el esquema de movimiento y el esquema de fuerza (Hart, 2010; 2014).

Definimos marco conceptual como una red de conceptos relacionados de tal manera que para entender cualquiera de ellos hay que entender el conjunto (Fillmore, 1982). Es decir son conjuntos de conceptos o categorías, sus propiedades y las relaciones entre las categorías (que pueden ser entidades, acciones, estados, etc). Así como los esquemas de imagen parten de la experiencia corporal, los marcos son culturales. Contienen información del tipo enciclopédica que, según algunos autores (Lakoff, 1987; van Dijk, 1992), poseería la forma de un conjunto de proposiciones que caracterizan nuestro conocimiento convencional de alguna situación, actividad, acción, entidad o estado.

Las metáforas conceptuales permiten asociar conceptos más abstractas o complejos (dominio meta) con otros que nos resulten más sencillos, concretas, cercanos y fáciles de comprender (dominio fuente) (Lakoff y Johnson, 2003). La metonimia consiste en tomar un aspecto muy conocido, muy fácil de comprender o percibir de una categoría y utilizarlo en lugar de la totalidad de esa categoría. Como diferentes partes de una categoría podrían representarla en su totalidad, qué parte elige un hablante determina que aspectos del concepto quiere resaltar o perfilar (Lakoff y Johnson, 2003; Lakoff, 1987).

2.4 Análisis de la valoración

Utilizamos la Teoría de la Valoración (Martín y White, 2005; Kaplan, 2004) para dar cuenta cómo se evalúa a los actores sociales, se adoptan posiciones y se negocian relaciones. El sistema de la valoración está compuesto por tres subsistemas: la actitud, el compromiso y la gradación.

La actitud abarca tres regiones semánticas tradicionalmente vinculadas con la emoción, la ética y la estética (Martin y White, 2005: 42): el afecto da cuenta de las emociones positivas y negativas que expresan los actores sociales; el juicio se refiere a las valoraciones que se realizan sobre los comportamientos de las personas; y la apreciación supone la evaluación de fenómenos naturales y productos sociales. El siguiente cuadro grafica los diferentes tipos y subtipos de actitud considerados por Martin y White.

Afecto	Inclinación	
	Felicidad	
	Seguridad	
	Satisfacción	
Juicio	Estima social	Normalidad (¿cuán excepcional?)
		Capacidad (¿cuán capaz?)
		Tenacidad (¿cuán resuelto?)
	Sanción social	Propiedad (¿cuán ético?)
		Veracidad (¿cuán veraz?)

Apreciación	Reacción (¿cuánto atrajo nuestra atención?)
	Composición (Referida a proporciones y detalles)
	Evaluación (¿qué importancia social le otorgamos a lo evaluado?)

Cuadro 3: subsistemas de la valoración (Kaplan, 2004)

El subsistema del compromiso apunta a los significados por medio de los cuales les hablantes reconocen o ignoran los diversos puntos de vista que sus discursos pone en juego. Las principales opciones en el sistema de compromiso se ubican en dos dimensiones contrapuestas: monoglosia (que ignora la diversidad de voces que entra en escena en todo acto comunicativo) y heteroglosia (caracterizada por el reconocimiento de posturas alternativas en el propio enunciado). Dentro de la heteroglosia, se pueden diferenciar: 1) recursos de expansión dialógica, que ubican a la voz textual en una posición de apertura hacia otras voces y posturas alternativas, señalándolas como posibles, probables o autorizadas; y 2) recursos de contracción dialógica, que operan para rechazar, confrontar o contradecir esas alternativas reales o potenciales.

El tercer subsistema de la valoración, la gradación, es un espacio semántico de escala que se relaciona con la manera en que les hablantes intensifican o disminuyen la fuerza de sus enunciados y gradúan, desdibujando o agudizando, el foco de sus categorizaciones semánticas (Kaplan, 2004).

3. Constitución del corpus e hipótesis de trabajo

La selección de los manuales que integran el corpus se realizó teniendo en cuenta que se tratara de material efectivamente utilizado por docentes en sus clases. Para ello, se realizó una actividad en un curso del área de sociolingüística de un postítulo dirigido a docentes de escuela media de una institución pública radicada en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Si bien era un curso con modalidad presencial, por motivos de fuerza mayor fue dictado de manera virtual. Participaron quince alumnos de la provincia de Buenos Aires, en particular de la zona norte (partidos de Pilar, Jose C. Paz, Escobar, Mercedes, Lujan, Bellavista etc.). Les estudiantes eran docentes de prácticas del lenguaje y literatura, bibliotecaríes o directivos de escuelas, todos de nivel medio². La actividad consistió en seleccionar un texto que fuera parte del material efectivamente utilizado por ellos en sus clases para ser analizado desde diversas corrientes de lingüística del texto y análisis del discurso en distintas instancias de evaluación.

De esta actividad, obtuvimos un corpus compuesto por manuales de cinco editoriales diferentes, además de un libro de ensayos publicado por el Ministerio de Educación de Colombia, un libro de diseño curricular publicado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), material obtenido de la página web del Ministerio de Educación de la Argentina y de un portal para docentes.

Para este trabajo seleccionamos dos manuales de la materia Literatura de 5to año de nivel medio: Literatura V de la editorial Estación Mandioca, publicado en el año 2016, y Manual de Literatura V de la editorial Puerto de Palos, publicado en el año 2014.

Previo al análisis encontramos una diferencia sustancial entre ambos manuales, ya que la publicación de editorial Estación Mandioca incorpora a los migrantes como tema en tres unidades, siendo además el eje principal de una de ellas. En cambio, en el manual de Puerto de Palos, la presencia de migrantes en la historia y la literatura argentina se encuentra prácticamente silenciada no siendo el tema de ninguna sección. No obstante, consideramos incorporar dicho manual para su análisis y comparación no solo porque los silencios son igualmente importantes, sino también porque las breves referencias a migrantes o procesos migratorios, en el marco de otros temas como la construcción de una identidad nacional, pueden ser muy elocuentes con respecto a la reproducción de algunas representaciones propias del discurso dominante (Flax, 2021).

Sostenemos como hipótesis que, mientras Puerto de Palos silencia la presencia de migrantes en la Argentina a lo largo de su historia empleando solo unas escasas referencias a “la cuestión migratoria”, que refuerzan el discurso dominante y algunos estereotipos xenófobos, Estación Mandioca presenta una imagen más compleja que, por momentos, reproduce el discurso dominante sobre los migrantes en Argentina y, por otros, busca humanizarlos, reflexionar sobre las causas de sus traslados, sus condiciones de vida, sentimientos, deseos y frustraciones. No obstante, no logra anclar la experiencia migrante en el presente: el manual queda atrapado en la representación dominante de que “inmigrantes” en Argentina refiere a los migrantes que llegaron de Europa entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, alejándose de las experiencias actuales que podrían interpelar a los estudiantes.

4. Análisis del Manual de Literatura V de la editorial Puerto de Palos

Como mencionamos en el apartado anterior, el manual de la editorial Puerto de Palos no presenta ninguna unidad donde se trate ni de manera central ni secundaria temas vinculados con migrantes. No obstante, en el tratamiento de otros temas -organización del Estado Nacional y literatura fantástica- aparecen algunas breves menciones a migrantes de fines del siglo XIX provenientes de Europa. Consideramos que estas breves menciones son tan elocuentes como los propios silencios. Por ello, a continuación presentamos los fragmentos donde se hace referencia a la presencia de migrantes en la Argentina y sus respectivos análisis:

- 1) “Por este motivo, nuestro camino de lectura se abre con fragmentos del Facundo. Luego, se presentan fragmentos del poema gauchesco Martín Fierro, de José Hernández, con el objetivo de entender cómo se construye uno de los

principales textos de nuestra literatura gauchesca y cuáles son los diferentes 'otros' que allí se establecen para dar cuenta de los distintos proyectos de país: civilizado/bárbaro, gaucho/negro, gaucho/indio, gaucho integrado/inmigrante" (Unidad "Civilización y barbarie", título del texto "De a caballo", p. 44).

El fragmento se refiere a los diferentes proyectos de organización del Estado argentino luego de su independencia de España, todos ellos con fuertes componentes nacionalistas. Destacamos la utilización del pronombre posesivo en "*nuestra* literatura gauchesca" ya que, a través suyo, los autores del manual están construyendo una identidad tanto para sí mismos como para sus lectores. El *nosotros inclusivo* marca lo que tienen en común: pertenecer a la comunidad nacional argentina. De esta manera, el texto estaría replicando los principios del proyecto nacionalista sobre todo en lo referido a la educación: la homogeneización y la argentinización³. Los autores asumen que los estudiantes que van a leer ese texto se identifican, como ellos, como argentinos y que, por lo tanto, sienten esa literatura como más propia que otras. En otras palabras, ese pronombre posesivo replica la oposición nosotros/ellos que el propio fragmento plantea para los proyectos de país del siglo XIX. En dichas oposiciones, los gauchos forman parte del "nosotros" y los inmigrantes, no. Los migrantes son mencionados a través de una personalización ("inmigrante", generalización en términos de van Leeuwen), que les opone a otro actor social que es valorado como "integrado". Por lo tanto, podemos inferir que el "inmigrante" no se encontraba integrado (juicio negativo de normalidad).

2) "En este contexto, la Argentina que se encontraba en los umbrales de su conformación como Estado-Nación, se debatía entre diferentes modelos económicos y socioculturales, por lo que ninguna de las esferas de la vida pública quedaba fuera de esa discusión. Así, la educación, el vínculo del Estado con la Iglesia, las instituciones, la relación campo ciudad, el reparto de la tierra, los diferentes modelos de liderazgo político, la justicia, la cuestión inmigratoria (...) formaban parte de los temas que ponían en discusión dos modelos diferentes de país" (Unidad "Civilización y barbarie", título del texto "Rosas, los intelectuales y la cultura", p. 47).

Los autores se refieren a la Argentina de 1830. La llegada de personas de otros países aparece dentro de una enumeración de preocupaciones que tenían los políticos con respecto a cómo organizar el recién independizado país. Los migrantes son un tema de discusión y aparecen a través de una impersonalización (abstracción): "la cuestión migratoria".

3) "Según gran parte de la crítica, el ideario político que Sarmiento propone en los últimos capítulos de Facundo no difiere del programa de la elite intelectual liberal a la que el autor pertenecía. Para este grupo, con Rosas fuera del poder, sería posible la asunción de un gobierno representativo

que restaurara la libertad de prensa y el respeto por la propiedad privada. Su programa incluía, además, la libre navegación de los ríos, la nacionalización de las rentas de aduana y un proyecto de inmigración "selectiva" (Unidad "Civilización y barbarie", título del texto "Romántico y 'civilizado'", p. 57).

En la misma unidad y continuando con la exposición de los modelos de país que distintos actores sociales sostenían durante el siglo XIX, los migrantes vuelven a aparecer a través de otra impersonalización/abstracción: "un proyecto de inmigración selectiva". Este sintagma condensa información histórica que no se explica, es decir, que presupone ya sabida por los estudiantes como parte de su conocimiento de historia argentina: que la llegada de migrantes fue buscada por los políticos del siglo XIX, pero que pretendían seleccionar qué migrantes o de qué países llegarían a la Argentina.

4) "En su fundacional Historia de la literatura argentina (1917-1924), Ricardo Rojas (1882-1957) considera el Martín Fierro como el fundamento de la identidad cultural argentina, frente a la 'babelización' del país producto de la inmigración" (Unidad "Civilización y barbarie", título del texto "Miradas sobre Martín Fierro", p. 61).

Los migrantes son representados -aunque a través de una abstracción, "la inmigración"- como responsables por la "'babelización' del país". En este sentido, son agentes de un proceso que implica un juicio negativo, aunque su responsabilidad es mitigada por la seguidilla de nominalizaciones que borran las causalidades y a las personas: "babelización", "producto", "inmigración". Si bien el término "babelización" se encuentra entre comillas, no queda claro que sea una forma de marcar distancia con la postura de Ricardo Rojas. El entrecomillado puede deberse a que se está citando el término exacto utilizado por Rojas para expresar su idea, término que es un neologismo, que llama la atención, que no se encuentra en los diccionarios y, por lo tanto, que hay que prestarle especial atención. En cambio, que sea "producto de la inmigración" no se encuentra entrecomillado, no se le adjudica a Rojas ni se marca una distancia.

Destacamos también la utilización de la preposición "frente" que, en este contexto, activa el esquema de imagen de fuerza. Este esquema consiste, básicamente, en un participante que obstaculiza o busca obstaculizar la posibilidad de acción de otro participante. Los esquemas de imagen de fuerza suelen tener como extensión metafórica recurrente la conceptualización de un evento en términos de una guerra o batalla. Veremos que este esquema también se activa en varias ocasiones en el manual de la editorial Mandioca en referencia a la relación entre los migrantes y el resto de la sociedad.

5) "Originalmente, Martín Fierro era considerado literatura menor y se lo leía solo en las zonas rurales, hasta que fue reivindicado por el poeta Leopoldo

Lugones en 1913. Esta operación respondía a una necesidad de consolidar una imagen de 'lo nacional' frente al aluvión inmigratorio de fines del siglo XIX, que amenazaba con disolver la identidad, la lengua y la sangre nacional" (Unidad "Civilización y barbarie", título del texto "La mirada sobre los 'otros'", p. 70).

El término "aluvión" constituye una metáfora que asocia a los migrantes con fenómenos naturales, en este caso, con el agua. Representa a los migrantes como un fenómeno natural excesivo y que posee consecuencias negativas. Además, presenta una fuerte relación interdiscursiva con el discurso político argentino: la expresión "aluvión zoológico" fue expresada por primera vez en 1947 por un diputado opositor en referencia a los seguidores del peronismo⁴, quienes pertenecían en su mayoría a la clase obrera y, en muchos casos, habían migrado de diferentes provincias del interior del país hacia las grandes ciudades como consecuencia del desarrollo industrial que había en el país. A partir de entonces, dicho sintagma ha sido utilizado de forma recurrente en el discurso político, literario y periodístico, entre otros. De esta manera, el autor se hace eco de una manera sumamente peyorativa -tanto por su deshumanización y el juicio de impacto negativo asociado a un "aluvión" como por las referencias a la animalización que resuenan en el interdiscurso argentino- de referirse a los migrantes.

En consonancia con la conceptualización como "aluvión", los migrantes -despersonalizados y deshumanizados- son agentes de un proceso que supone una carga valorativa negativa (juicio negativo de propiedad, en términos de Martin y White): "amenazaba". El afectado de este proceso no es un actor social, sino otro conjunto de abstracciones, todas asociadas con una postura nacionalista: "identidad", "lengua", "sangre nacional". No hay ninguna marca de que los autores se distancian de esta representación.

6) "Varios autores han señalado que el fantástico despierta un interés particular entre los escritores y lectores rioplatenses, y que la narrativa fantástica argentina es una de las más ricas de los países de habla hispana. Algunos atribuyeron esto a un pasado marcado por la inmigración, que habría influido en el carácter cosmopolita de la sociedad (fundamentalmente la de Buenos Aires) y que, además, posibilitó el conocimiento de literaturas extranjeras en que los elementos fantásticos eran frecuentes" (Unidad "el acecho de lo fantástico", título del texto "El género fantástico en la literatura argentina", p. 178, sobre literatura fantástica argentina).

El fragmento 6 es el único en el que los migrantes -una vez más, mencionados a través de una despersonalización/abstracción- son valorados de manera positiva. La unidad, referida a la literatura fantástica de mediados del siglo XX, coloca la llegada de inmigrantes a la Argentina como algo del pasado. Esto forma parte del discurso dominante: la única migración que se reconoce es la de europeos que llegaron a la

Argentina entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, como si el desplazamiento de personas se hubiera detenido en ese momento.

Observamos una apreciación positiva de impacto referida a la inmigración: “habría influido en el carácter cosmopolita de la sociedad (fundamentalmente la de Buenos Aires) y que, además, posibilitó el conocimiento de literaturas extranjeras en que los elementos fantásticos eran frecuentes”. Esta excepcionalidad atribuida a los argentinos -pasado marcado por la inmigración- sería la que permitió, por lo tanto, desarrollar una narrativa fantástica más rica que la de otros países que, debemos inferir no tuvieron un pasado marcado por la inmigración, no son tan cosmopolitas ni tuvieron tantas influencias de la literatura europea. Por supuesto, todas estas implicaturas podrían ser discutidas y la relación entre la elite argentina y Europa podría tener explicaciones muy diferentes a las planteadas por el autor del libro, pero eso sería tema para otro trabajo.

En resumen, podemos observar que cinco de las seis menciones a migrantes o migraciones del manual de la editorial Puerto de Palos corresponden a una misma unidad, referida a los comienzos de la literatura argentina en el siglo XIX. En un solo caso son nombrados a través de una personalización; el resto de las referencias son abstracciones: “proyecto de inmigración selectiva”, “la inmigración”, “aluvión inmigratorio”. Los migrantes son valorados de manera negativa en todos los casos con excepción del último fragmento. Para finalizar, mencionamos que el libro habla de exiliados políticos en distintas secciones pero no les conceptualiza como un tipo de migrantes a diferencia de, como veremos más adelante, sí hace el manual de Editorial Mandioca.

5. Manual de Literatura V de la Editorial Estación Mandioca

En el caso del manual de Estación Mandioca, habla de migrantes en varias ocasiones en la Unidad 5: en referencia a migrantes europeos de principios del siglo XX, pero también a migrantes internos de mediados de dicho siglo, en la biografía del autor Roberto Arlt y en relación con el tango y el lunfardo. Además, el tema central de la unidad 6 son los migrantes. Por ello, nos centraremos en el análisis de dicha unidad, denominada “Realismo en el teatro argentino - tiempos de inmigrantes”.

Si bien vamos a ver que existe una complejización de las representaciones sobre qué significa migrar, por ejemplo, al incluir a los exiliados políticos de la década del 70, ya en el título vemos que los migrantes se asocian con algún momento particular de la historia del país (“tiempo de migrantes”), en lugar de considerar que las migraciones son algo constante y, por lo tanto, vigente.

Además de los fragmentos de dos obras de teatro -*Stéfano* (1928) de Armando Discepolo y *Gris de ausencia* (1981) de Roberto Cossa-, introducidos por una breve

reseña realizada por los autores del manual, la unidad cuenta con textos producidos por sus autores, fragmentos de textos de otras personas y actividades. A continuación presentamos el análisis de tres textos producidos por los autores del manual -El proyecto migratorio, Orígenes del grotesco e Inmigración y desarraigo- y algunas reflexiones sobre las actividades propuestas.

5.1 “El proyecto migratorio”

Este texto, de tipo histórico, relata el programa de promoción de la inmigración europea impulsado por la oligarquía argentina a finales del siglo XIX, la llegada de migrantes, sus condiciones de vida y los conflictos que se generaron entre migrantes y los gobiernos radicales de principios del siglo XX.

El texto presenta un alto grado de abstracción tanto en lo que se refiere a las acciones realizadas por la oligarquía argentina (y que tiene como afectado a los migrantes) como las propias acciones de los migrantes. Abundan las nominalizaciones, la voz pasiva y los verbos no conjugados, y las abstracciones ocupando el rol de algún participante. De esta manera, puede resultar difícil recuperar la causalidad o las responsabilidades sobre todo si tenemos en cuenta que se trata de un texto para estudiantes de nivel medio, es decir, es una fuente de información y no necesariamente todas las elisiones de participantes pueden ser fácilmente reponibles por los lectores previstos. El texto plantea una realidad histórica donde las cosas simplemente suceden sin causalidad o responsabilidades claras. Así, por ejemplo, en el siguiente fragmento no podemos determinar quién “inicio”, ni quién “necesitaba”:

7) “se inició en la Argentina la transición hacia una sociedad agroexportadora e industrial, que necesitaba ante todo promocionar la inmigración masiva como mano de obra”. (Unidad “Realismo en el teatro argentino. Tiempos de inmigrantes”, título del texto “El proyecto migratorio”, p.106).

Como podemos observar en el fragmento 7, los migrantes son deshumanizados y cosificados al mencionarles a través de la metonimia “mano de obra”, expresión que forma parte de un discurso utilitarista que valora de manera positiva a los migrantes en tanto se les necesita para que realicen determinadas tareas o trabajos.

A continuación, mostramos el análisis de procesos y participantes de las primeras 21 cláusulas del texto para que se puedan visualizar los distintos borramientos que aparecen que mencionamos. Las “X” indican que un participante se encuentra elidido, subrayamos los participantes construidos a través de despersonalizaciones (abstracciones) y marcamos en cursiva las nominalizaciones y los procesos que se encuentran construidos como eventos -que simplemente suceden- ya sea a través de eventualizaciones, naturalizaciones o existencializaciones (van Leeuwen, 2008):

Cláusula	Agente	Proceso	Afectado	Circunstancia
3	X	Se inició	La <i>transición</i>	En Argentina Hacia
4	---	Necesitaba	Una sociedad agroex- portadora e industrial	
5	X	Promocionar	La <i>inmigración masiva</i>	
7	X	Gobernar	X	
8	X	Poblar	X	
10	X	Transplantar	<u>Elementos de “civilización” de los países más adelantados de Europa</u>	X
11	Campeños y artesanos de las zonas más pobres	Llegaron	---	A la Argentina
12	Multitudes de inmigrantes	Seguían arribando		
13	X	Engañados	Multitudes de inmigrantes	Muchas veces con la <i>promesa</i> de riqueza o tierras
14	<i>Los salarios</i>	<i>No alcanzaban</i>	---	
15	X	Cubrir	Las necesidades básicas	
16	<i>La desocupación</i>	<i>aumentaba</i>	---	
17	los sectores de la oligarquía terrateniente e industrial	Impulsaban	La política inmigratoria	Aún más
18	Personas que	Comenzaron a llegar	---	
19	Personas	Escapaban	---	De la primera guerra mundial
20	X	eran perseguidos	Personas	en sus países por sus ideas políticas
21	X	Se fue generando	una <i>visión</i> negativa de los inmigrantes	

Cuadro 4: distribución de procesos y participantes

Este relato sobre la llegada de inmigrantes a la Argentina contiene algunos rasgos del discurso dominante. En primer lugar, se centra en la llegada masiva de migrantes de Europa y contrapone las expectativas de la elite política con la

realidad de quienes llegaron. A diferencia del discurso político e institucional, que romantiza la llegada de migrantes como constructores de la Nación a partir de su exceso de laboriosidad, este texto focaliza en los aspectos negativos de migrar. Esto lo pudimos observar tanto a partir del análisis de procesos y participantes, donde les recién llegades son afectades por acciones negativas como “perseguir” o “engañados”, como a partir del sistema de la valoración, donde les migrantes son valorades negativamente tanto por les autores del texto como por otras voces que traen y de las que se distancian moderadamente:

8) considerados por algunos “elementos peligrosos” por sus posturas políticas (anarquistas o socialistas), por su uso “deformante” del español, por sus diferencias y, en general, por constituir un factor de disgregación y fragmentación de la identidad nacional.” (Unidad “Realismo en el teatro argentino. Tiempos de inmigrantes”, título del texto “El proyecto migratorio”, p. 106).

En el fragmento 8, las comillas marcan cierta distancia de los autores con respecto a los dos primeros juicios negativos. Por oposición, podríamos pensar que la representación de que les migrantes constituyen “un factor de disgregación y fragmentación de la identidad nacional”, (Unidad “Realismo en el teatro argentino. Tiempos de inmigrantes”, título del texto “El proyecto migratorio”, p. 106), al no encontrarse entrecomillada, es vista como menos problemática por quienes redactaron el texto. Aunque tal vez menos agresiva, esa última frase también representa un juicio negativo, que construye a les extranjerjes como un peligro para la cultura y las características nacionales.

Volviendo a los procesos que tienen a les migrantes como participante afectado, observamos que los agentes de dichos procesos están elididos a través de recursos como la voz pasiva. Otras cláusulas que refieren a las condiciones negativas de vida de les migrantes (aunque sin nombrarles) tampoco señalan responsables ya que están construidas como eventos que simplemente suceden a partir de procesos no transactivos cuyo único participante es un objeto, entidad abstracta o nominalización (“los salarios no alcanzaban”) o procesos transactivos pero que presentan los mismos tipos de participantes abstractos (“[los salarios] cubrir las necesidades básicas”).

Este texto representa los motivos para que las personas abandonen sus países de nacimiento (otro elemento en común con el discurso político e institucional dominante en Argentina), pero también sus condiciones de vida en el nuevo país: los problemas económicos, los conflictos laborales, la pobreza. Estas condiciones no suelen ser representadas en el discurso político que idealiza a la Argentina como tierra de oportunidades.

Otro rasgo que diferencia este texto del discurso político es la referencia a

las ideas políticas y a la militancia de los extranjeros, que lo alejan del personaje ideal, representado a través de valores como el trabajo sacrificado y la familia. No obstante, los migrantes son mayoritariamente agentes de procesos de movimiento y las acciones negativas con las que se les asocia no los colocan en el rol de agente, sino que los autores del texto utilizan nominalizaciones que mitigan la responsabilidad, por ejemplo: “desembocó en choques violentos entre obreros y policía” o “una ola de paros y huelgas de trabajadores metalúrgicos”.

Más allá de las elisiones, abstracciones y mitigaciones, vemos que la relación entre migrantes y las autoridades argentinas se presenta como conflictiva desde un comienzo. Al igual que en los próximos textos que analizaremos del manual de Estación Mandioca, los autores presentan la idea de fracaso: “Estos hechos marcaron el fracaso del proyecto liberal que definió la política argentina durante las tres primeras décadas del siglo XX” (Unidad “Realismo en el teatro argentino. Tiempos de inmigrantes”, título del texto “El proyecto migratorio”, p.106). Si bien en este caso el fracaso se refiere al modelo liberal, se vincula con la situación económica de los migrantes y con la diferencia entre las promesas y la realidad. En los próximos textos, veremos que el fracaso se encuentra asociado a ellos de manera mucho más directa.

Para finalizar con el análisis de este primer texto, queremos hacer una breve referencia a los esquemas de imagen que activan algunos procesos. En el discurso político e institucional en Argentina sobre migrantes predominan los esquemas de movimiento (Flax, 2020b). Este texto recurre en varias ocasiones a dicho esquema de manera literal, por ejemplo, en “Sin embargo, a la Argentina llegaron campesinos y artesanos de las zonas más pobres, generalmente del sur de España e Italia” o metafórica como en “una ola de paros y huelgas de trabajadores metalúrgicos que desembocó en choques violentos entre obreros y policía” (Unidad “Realismo en el teatro argentino. Tiempos de inmigrantes”, título del texto “El proyecto migratorio”, p.106). No obstante, también se activa de manera recurrente el esquema de fuerza que sirve para indicar que un participante obstaculiza la posibilidad de acción o movimiento de otro participante o la oposición entre dos participantes:

9) “la crisis política y social generada por los problemas económicos y la creciente militancia de los sectores obreros, compuestos mayoritariamente por inmigrantes, comenzó a generar enfrentamientos.” (Unidad “Realismo en el teatro argentino. Tiempos de inmigrantes”, título del texto “El proyecto migratorio”, p.106).

10) “choques violentos entre obreros y policía”. (Unidad “Realismo en el teatro argentino. Tiempos de inmigrantes”, título del texto “El proyecto migratorio”, p.106).

Marcamos la aparición de estos esquemas porque se utilizan de manera

recurrente para conceptualizar a los migrantes en relación con el uso de la violencia o a partir de conflictos materiales o psicológicos. Como dijimos en el apartado 4, el esquema de imagen de fuerza suele aparecer a partir de proyecciones metafóricas que asocian un dominio fuente (en este caso los migrantes) con el dominio de la guerra o la batalla. Veremos que este esquema volverá a ser activado en los siguientes textos. Consideramos que esto supone otra diferencia con los valores dominantes para el discurso político e institucional.

5.2 Orígenes del grotesco criollo

Como adelantamos, el conflicto y el fracaso vuelven a aparecer en el segundo texto analizado. Este asocia la creación del género teatral conocido como “grotesco criollo” con los migrantes que vivían, sobre todo, en Buenos Aires. Con respecto a su estructura, se ajusta a las expectativas del género discursivo al que pertenece: relata el surgimiento de dos géneros literarios (el sainete y el grotesco), describe la etimología de los dos términos y brinda algunas características. Se encuentra por completo en modo indicativo, con una única modalización. Hay una alternancia entre pasado y presente: el pasado es utilizado para hablar de cuestiones históricas y el presente para describir las características de los dos géneros literarios. Casi no hay actores sociales ocupando roles de participantes, sino abstracciones como “el sainete”, “el grotesco”, “ambos géneros”, “esta corriente”.

Nos centraremos, entonces, en las características de los géneros literarios que el autor asocia con los migrantes. A continuación, presentamos dos cuadros con las cláusulas en las que los migrantes aparecen como participantes: el primero con los procesos accionales y el segundo con las relacionales

Cláusula	Agente	Proceso	Afectado	Circunstancias
4	X	Se reflejó	<u>Una presencia conflictiva</u>	En el teatro argentino
5	X	Constituir	<u>Una identidad nacional</u>	
6	Por nuevos personajes urbanos	Eran transitorios	Los patios de conventillos y los suburbios	
7	Nuevos personajes urbanos	Experimentaban	Un sentimiento de <i>perdida</i>	
8	Nuevos personajes urbanos	Habían dejado atrás	Lo que	
9	Nuevos personajes urbanos	Veían	Cláusula 10	

10	X	Obstaculizados	Sus <i>deseos de progreso</i>	
12	El sainete criollo y el grotesco	Expresan	La <i>tensión</i> provocada por la situación inmigratoria en la escena nacional a principios del siglo xx	Mejor
13	<u>Por la situación inmigratoria</u>	Provocada	La <i>tensión</i>	
25	(El sainete)	Presentaba	Inmigrantes	Con un carácter cómico Como protagonistas
27	Los espectadores	Se identificaban	---	Con los que (inmigrantes o personajes caricaturescos y estereotipados) Fácilmente
28	X	Se desarrollaba	La acción	Alrededor de un patio de conventillo

Cuadro 5: distribución de procesos accionales y participantes

Cláusula	Entidad relacionante	Proceso	Identificador, atributo	Circunstancia
3	La figura del inmigrante	Fue	<u>Una presencia conflictiva</u>	En la <i>búsqueda</i> por constituir una identidad nacional
11	<u>Los géneros teatrales</u> que expresan mejor la tensión provocada por la situación inmigratoria en la escena nacional a principios del siglo XX	Son	el sainete criollo y el grotesco	

26	Inmigrantes	Eran	Personajes caricaturescos y estereotipados	
----	-------------	------	--	--

Cuadro 6: distribución de procesos relacionales y participantes

Los migrantes son mencionados de manera explícita en dos ocasiones: en la primera, en singular y dentro de una abstracción (“la figura del inmigrante”) y, en la segunda, en plural ocupando los roles de afectado (del proceso “presentar”) y de entidad relacionante. Ambas menciones son casos de generalización y no refieren a ningún grupo concreto de personas. Con respecto a su rol como entidad relacionante, si bien referida a los personajes de las obras, los autores vinculan a los “inmigrantes” con un atributo que constituye un juicio negativo de normalidad:

11) “Con un carácter cómico, presentaba como protagonistas a inmigrantes, que eran personajes *caricaturescos y estereotipados* (cursivas nuestras) (Unidad “Realismo en el teatro argentino. Tiempos de inmigrantes”, título del texto “Orígenes del grotesco criollo”, p. 108).

Las personas que migran también son representadas a través de dos impersonalizaciones que evocan valoraciones negativas de juicio. Tanto la “figura del migrante”, en el rol de entidad relacionante, como “la situación migratoria”, en el rol de agente, construyen a los extranjeros como problemáticos (juicio negativo de propiedad):

12) “En la búsqueda por constituir una identidad nacional, la figura del inmigrante fue una presencia conflictiva” (Unidad “Realismo en el teatro argentino. Tiempos de inmigrantes”, título del texto “Orígenes del grotesco criollo”, p. 108).

13) “expresan mejor la tensión provocada por la situación inmigratoria en la escena nacional a principios del siglo XX” (Unidad “Realismo en el teatro argentino. Tiempos de inmigrantes”, título del texto “Orígenes del grotesco criollo”, p. 108).

Estas cláusulas, en las que no se representan participantes humanos en ningún rol, no permiten que los lectores repongan, por ejemplo, para quién sería conflictiva la figura del inmigrante y si eran los propios migrantes quienes causaban conflictos. De hecho, veremos en los próximos párrafos que el conflicto lo tenían ellos -antes que ser responsables de causarlo- y, si bien se alude a las condiciones materiales de existencia -sin valoraciones ni positivas ni negativas- el conflicto resulta ser interno.

Por último, el participante “nuevos personajes urbanos” (clasificación y colectivización en términos de van Leeuwen) también remite a los migrantes. Este participante es agente de cuatro procesos: dos materiales de movimiento (“transitar” y “dejar atrás”, aunque este último puede ser tomado de manera metafórica como

otro proceso mental que va en línea con los siguientes, que expresan sentimientos de pérdida) y dos mentales (“experimentar” y “ver”):

14) Los patios de conventillos y los suburbios eran transitados por nuevos personajes urbanos que experimentaban un sentimiento de pérdida por lo que habían dejado atrás y que veían obstaculizados sus deseos de progreso. (Unidad “Realismo en el teatro argentino. Tiempos de inmigrantes”, título del texto “Orígenes del grotesco criollo”, p. 108).

Los procesos mentales se refieren a dos tópicos recurrentes en el manual de Estación Mandioca: el sentimiento de pérdida relacionado con el país del que parten los migrantes y la frustración por no poder cumplir sus sueños o deseos en el país de llegada. Consideramos estos procesos mentales como valoraciones negativas de afecto (infelicidad). Destacamos que, al igual que se borra al participante para el cual la presencia de los migrantes era conflictiva, también se elide, a través de la voz pasiva, al responsable de obstaculizar la concreción de sus deseos. El proceso “obstaculizar” vuelve a activar el esquema de imagen de fuerza a partir de una proyección metafórica: representa los deseos de los migrantes a través de la metáfora del camino y plantea la imposibilidad de continuar con el movimiento hacia adelante. En este caso, se indica que un actor social mencionado a partir del pronombre posesivo (sus deseos) es enfrentado por otro actor social que no le deja avanzar. De esta manera, la relación entre migrantes y otros actores sociales vuelve a ser conceptualizada a partir de la confrontación.

A diferencia del primer texto, no hay marcas de compromiso que indiquen ni aproximación ni distancia de los autores del manual con respecto a sus palabras ni aparecen otras voces: el efecto es de monoglosia. Tampoco hay marcas de gradación con excepción del adjetivo “mejor”, referido a la adecuación de los géneros literarios a la representación de la realidad. Se presenta como un texto balanceado y objetivo, en el cual predominan las apreciaciones de composición vinculadas con los estilos literarios descriptos.

5. 3 Inmigración y desarraigo

El tercer texto que analizamos del manual de Estación Mandioca se encuentra ubicado a continuación de los fragmentos de la obra *Gris de ausencia* seleccionados por los autores. Oscila entre la descripción particular de la situación de los personajes de la obra y algunas generalizaciones sobre la época, en particular la persecución política en Argentina en los años 70 y el impacto que migrar tiene en la familias.

Con respecto a los actores sociales representados, si bien el texto nombra a tres personajes (“Dante”, “Chilo”, “Martín”), prevalece la generalización (“migrante”, “exiliado”, “inmigrante”) y la asimilación (“los personajes”, “los sujetos”). El texto

busca generalizar la experiencia de los personajes de la obra desde su clasificación: lo que determina la identidad de estas personas (aunque los autores expresen que se encuentra fragmentada) es su condición de migrantes.

Destacamos que se equipara a migrantes y exiliados, dado que si bien los exiliados son, efectivamente, migrantes forzados y los inmigrantes europeos de principios del siglo XX también se vieron forzados a migrar por conflictos bélicos, persecuciones políticas o situaciones de pobreza extrema, no suelen ser vinculados por el discurso dominante en Argentina. En la misma línea, también destacamos que, en dos ocasiones, los autores utilicen el término “migrante” en lugar del mucho más frecuente “inmigrante”, el cual toma el punto de vista del “nativo” y no la experiencia de desplazamiento que perciben las personas que dejan un país.

A continuación, presentamos el cuadro que muestra la distribución de procesos y participantes en relación con los migrantes:

Cláusula	Agente	Proceso	Afectado	Circunstancia
9	X (migrante)	Construir	Un sentido de pertenencia	
10	Los personajes	Experimentan	---	Un doble <i>exilio</i>
20	El migrante	No puede adaptarse	---	Al nuevo medio
21	El migrante	Ni separarse	De su tierra de origen	Completamente
23	X	Configurarse	Se	Como un todo completo
27	Los personajes	Hablan	Una mezcla de lenguas	
30	Dante	Pronuncia	Las palabras en español	Mal
31	Chilo	Se niega a hablar	X	En Italiano
32	Nadie	Entiende	A Martín	
33	Martín	Habla	X	Ahora En inglés
35	X (ellos)	Habitan	---	El lugar
37	Los personajes	No entienden	Se	
40	Los sujetos	Deben enfrentarse	Con la sociedad, pero más aún con sus <i>recuerdos</i> y sus <i>olvidos</i> , con las imágenes de <u>una patria imposible</u>	

41	X (los sujetos)	(imposible de) recuperar	<u>Una patria</u>	
42	X (los sujetos)	(imposible de) construir	<u>Una patria</u>	

Cuadro 7: distribución de procesos y participantes

A diferencia de los dos textos anteriores, en este caso vemos una prevalencia de personalizaciones -y no de abstracciones- ocupando los roles de participantes. Les migrantes son agentes en procesos mentales (“experimentan”, “adaptarse”), verbales (“hablar”, “pronunciar”) o materiales metafóricos que, en realidad, refieren a experiencias internas (“ni separarse de su tierra de origen”). Los procesos materiales como “recuperar” o “construir” se encuentran negados. El único proceso material que puede considerarse como una acción por parte de los migrantes es “enfrentarse con la sociedad”, que se encuentra en modalidad deóntica y que, si bien indica obligación, no permite inferir la concreción de la acción (¿les migrantes efectivamente se enfrentaron con la sociedad?). Se trata de un proceso metafórico que activa el esquema de imagen de fuerza y la proyección metafórica que asocia a los migrantes con batallas. Observamos, entonces, que esta oposición entre migrantes y el resto de la sociedad es construida por los autores en los tres textos analizados.

Entonces, podemos decir que el nivel de agentividad que el texto presenta para los migrantes es limitado y refiere a poder gestionar -de manera poco exitosa- las consecuencias psicológicas del exilio: “imposibilita construir un sentido de pertenencia”, “el migrante no puede adaptarse”. Los procesos relacionales y algunas nominalizaciones también refieren al impacto psicológico de tener que migrar como podemos observar en el fragmento 15:

15) Muestra el *desgarramiento* que produce la condición del migrante: no *pertenecer ni aquí ni allá, vivir en una frontera permanente* (cursivas nuestras) (Unidad “Realismo en el teatro argentino. Tiempos de inmigrantes”, título del texto “Inmigración y desarraigo”, p. 115).

Los procesos materiales de movimiento se encuentran nominalizados (“exilio”, “regreso”) y borran la actuación de los migrantes. Es decir que el eje está puesto en las consecuencias negativas de migrar no desde un punto de vista material, como podía verse en el primer texto que mostraba los problemas económicos y laborales junto con la persecución política, sino desde el punto de vista psicológico y afectivo.

Esto se confirma a través del análisis de la valoración, ya que los procesos mentales y relacionales asociadas a los migrantes constituyen juicios de negativos referidos a la capacidad (por ejemplo: “no puede adaptarse al nuevo medio”) y de normalidad (como en: “el exiliado está siempre fuera de lugar” o “ausencia de identidad, ausencia territorial, ausencia lingüística, ausencia familiar.”). También

encontramos varias marcas de afecto, la mayoría de infelicidad (“desgarramiento”, “la soledad de los sujetos”, “amarga”), pero también una de insatisfacción (“[la Madre Patria] no cumple las expectativas”). La única marca de afecto positivo se refiere a una valoración de inclinación que, además, se indica que no se cumple: “el fracaso definitivo de la utopía del inmigrante”. Reflexionamos que, a diferencia del discurso político o institucional que busca marcar las capacidades (por ejemplo, para trabajar y aportar al país de llegada) o la normalidad (su integración a la cultura nacional) de los migrantes, en el manual la representación que prevalece es la opuesta: se destacan las dificultades de los migrantes para integrarse a la sociedad tanto desde el punto de vista material (en el texto “El proyecto migratorio”) como del impacto psicológico-afectivo (en el presente texto). Aquí vemos que el foco está puesto en el intento y fracaso de la construcción de la identidad y del sentido de pertenencia.

Destacamos que los autores construyen una visión esencialista y unidimensional de la identidad. Si partimos de una perspectiva discursiva, que considera que las identidades son performativas, se construyen a través de prácticas y son múltiples y mutables (Butler, 1997; De Gregorio-Godeo, 2008), es difícil mantener la exigencia implícita en el fragmento 14 para cualquier persona y no solo para los migrantes:

16) “su identidad se ve fragmentada y sin posibilidad de configurarse como un todo completo.”⁵⁹ (Unidad “Realismo en el teatro argentino. Tiempos de inmigrantes”, título del texto “Inmigración y desarraigo”, p. 115).

Junto con el impacto emocional que produce migrar, también se representan las consecuencias lingüísticas. En el texto se plantea que, junto con la pérdida identitaria, aparecen los problemas de comunicación:

17) El desarraigo también es lingüístico: los personajes hablan una mezcla de lenguas que cuenta la historia de sus derroteros y desemboca en la incomunicación y el malentendido. Dante pronuncia mal las palabras en español, Chilo se niega a hablar en italiano, nadie entiende a Martín, que ahora habla en inglés...No es solo un problema individual con su lengua de origen y la lengua del lugar donde habitan; el conflicto lingüístico afecta también a la relación entre los personajes, que ya no se entienden aunque pertenezcan a una misma familia. (Unidad “Realismo en el teatro argentino. Tiempos de inmigrantes”, título del texto “Inmigración y desarraigo”, p. 115).

El plurilingüismo es visto como un problema: “conflicto lingüístico”, “problema individual con su lengua de origen y la lengua del lugar”. Encontramos varias valoraciones de juicio negativo referidas a la capacidad (“la incomunicación y el malentendido”, “pronuncia mal las palabras en español”, “nadie entiende a Martín”) o propiedad (“se niega a hablar en italiano”) de los personajes. La coexistencia de lenguas es considerada como parte del desarraigo y es causa de incomunicación y malentendido. Parecería que, así como la identidad debe ser una, la lengua también.

A pesar de que, en las actividades del manual, se trabaja con los conceptos de “variedad” y “registro” (aunque dándolos por conocidos, sin definirlos o problematizarlos), en el presente texto observamos una ideología monolingüe y normativa, donde se afirma que alguien pronuncia mal, pero no se precisa qué se quiere decir con eso. De esta manera, se implica que existe una norma sobre cómo pronunciar en español y retrotrae las ideas sobre el uso de variedades, asociadas en las últimas décadas en el discurso pedagógico al también problemático concepto de “adecuación” (Flores y Rosa, 2020), a las posturas sobre usos correctos e incorrectos.

Consideramos que hay, al menos, dos maneras de pensar la lengua y la identidad (y, por su puesto, su relación). Podríamos considerar que las distintas facetas de nuestra identidad -en algunos casos conflictivas o, incluso, contradictorias- forman parte de cualquier construcción identitaria y muestran el recorrido de una persona. De la misma manera, las diferentes lenguas que alguien habla dan cuenta de sus condiciones y trayectoria⁶ de vida y se pueden relacionar con una multiplicidad de experiencias que haya atravesado. No obstante, el texto construye la multiplicidad desde la anomalía y el problema, asociándola al desplazamiento territorial.

5.4 Análisis actividades

Además de los fragmentos de las dos obras de teatro, *Stéfano* y *Gris de ausencia*, el manual invita a los estudiantes a buscar la letra de un tango, comenta la película -basada en otra obra de Roberto Cossa- *La Nona* de 1979 e incentiva a los estudiantes a ver la película *Esperando la Carroza* de 1985. Sin dudas, los vínculos entre las obras y las películas existen. Tienen que ver con el género grotesco y se invita a los estudiantes a reflexionar sobre estas similitudes.

No obstante, consideramos que podría mejorarse la conexión entre los contenidos curriculares y las experiencias de los estudiantes. Además de las características de los géneros literarios, como analizamos en las secciones anteriores, los tres textos del manual de Estación Mandioca focalizan en las condiciones de existencia de los migrantes, en sus conflictos afectivos y en su subjetividad. Sin embargo, se trata a las migraciones como algo del pasado y, de esta manera, se vuelve un conocimiento externo, lejano y, probablemente, menos relevante para los estudiantes⁷.

Según los datos del Dirección Nacional de Población (2022), en el año 2022 en Argentina, residían 3.033.786 extranjeros que contaran con Documento Nacional de Identidad⁸. Esto representa aproximadamente el 6,5% de la población total del país. Si sumamos a los hijos de migrantes nacidos en Argentina y a los migrantes internos, podemos reflexionar que lo extraño sería encontrar estudiantes que no tengan experiencias más o menos directas -es decir, propias o de alguene cono- con el fenómeno de migrar.

Les estudiantes pueden tanto ser migrantes que han atravesado por algunas de las situaciones materiales o afectivas descritas en los textos o no migrantes que tengan un contacto estrecho -por ejemplo, en la misma aula- con migrantes. No obstante, el desplazamiento hacia el pasado genera una disociación entre los contenidos estudiados y las experiencias de los estudiantes. Les migrantes con los que se empatiza son los que aparecen en los libros, mientras que los migrantes de carne y hueso en Argentina son, en muchos casos y según su país de origen, víctimas de segregación, desprecio e incompreensión (Martínez, 2012; Segura, 2016; Taruselli, 2020). En este sentido, consideramos que el tratamiento que se realiza de las migraciones en los textos permite generar un efecto de disonancia cognitiva: los estudiantes pueden sentir empatía por los personajes y las situaciones relatadas en los textos, pero no asociarlas con sus propias vivencias o con la situación de migrantes que cohabitan con ellos.

Destacamos la última actividad⁹ propuesta en la unidad, luego de las secciones de repaso, dado que es la única que plantea la existencia de migrantes en el presente. A continuación, copiamos las consignas de dicha actividad:

18) Creación colectiva

9. Dividarse en grupos y realicen las siguientes consignas.

a. Imaginen la vida de un inmigrante de la actualidad: piensen en qué espacios circula,

cuáles son sus dificultades, sus deseos, sus sueños.

b. Definan entre todos las líneas básicas para escribir una breve obra de teatro de estilo

grotesco:

* Debe haber tantos personajes como miembros del grupo.

* Recuerden proponer personajes de distintas generaciones y variedades lingüísticas.

c. Escriban la obra, elijan la música que van a utilizar y los elementos necesarios para

ponerla en escena.

10. Luego, cada grupo representará la obra para el resto de la clase. (Unidad "Realismo

en el teatro argentino. Tiempos de inmigrantes", título de la actividad "creación colectiva",

p.118).

En la actividad de creación colectiva, los autores del manual construyen la

identidad de los estudiantes-lectores como argentinos. Esto se puede ver no solo por el prefijo “in” que supone el punto de vista del país receptor, sino también porque se plantea a los migrantes en tercera persona, descartando la posibilidad de que los propios estudiantes que deben realizar la actividad lo sean. Se les pide que “imaginen” (es decir, implica que no saben, que no conocen) una situación representada como ajena.

Con respecto a qué deben imaginar los alumnos sobre “la vida de un inmigrante” observamos un proceso accional material no transactivo de movimiento (típico del discurso dominante sobre migrantes) y un proceso relacional -que implica posesiones- que incluye tres entidades relacionantes: “sus dificultades” activa nuevamente el esquema de imagen de fuerza, donde habría algo que impide la realización de ciertas acciones por parte de los migrantes; “sus deseos” y “sus sueños” representan, al igual que el último texto, a las personas que migran a partir de valoraciones de afecto que refieren a sus experiencias psicológicas. No se pregunta por ejemplo qué actividades hacen los migrantes, a qué se dedican, de qué trabajan, dónde viven, con quiénes se relacionan, es decir, no hay referencia ni a sus condiciones materiales ni a las prácticas en las que participan en tanto actores sociales. La agentividad de los migrantes se reduce, por lo tanto, a lo que parecería definir su identidad: el movimiento, la circulación.

6. Consideraciones finales

En este trabajo nos propusimos analizar dos manuales de literatura de escuela media, utilizados por docentes de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Nuestro objetivo era investigar cómo representaban dichos manuales a los migrantes y a la experiencia de migrar, y determinar si reproducían el discurso dominante o construían representaciones alternativas.

Con respecto al manual de la editorial Puerto de Palos, constatamos que apenas refiere al fenómeno social estudiado y lo hace de una manera abstracta y descontextualizada, que solo menciona los vínculos entre migraciones y proyectos de organización nacional. Despersonaliza y deshumaniza a los migrantes y adjudica a su presencia (excesiva) consecuencias negativas. En cambio, el manual de editorial Estación Mandioca considera la presencia de migrantes en distintos momentos del libro y los asocia a expresiones culturales y a artistas valorados positivamente. La unidad 6 tiene a los migrantes como eje a partir de la presentación de dos obras de teatro: *Stéfano* de Armando Discépolo y *Gris de ausencia* de Roberto Cossa.

En los textos expositivo-explicativos que acompañan los fragmentos de las obras y en las actividades, observamos una mayor complejización de la situación de los migrantes que en el manual de Puerto de Palos. Así, el primer texto analizado menciona las causas por las que dejaron sus países, describe sus condiciones

materiales de vida y les otorga cierto nivel de agentividad (aunque mitigada a través de nominalizaciones) al relatar su actividad política y las protestas laborales. El tercer texto, por su parte, se concentra ya no en las condiciones materiales, sino en los efectos psicológico-afectivos de la experiencia de migrar.

No obstante, algunas observaciones deben realizarse. En primer lugar, los autores del manual asocian a los migrantes con las personas que llegaron al país desde Europa a finales del siglo XIX y principios del siglo XX o con las personas que debieron irse del país durante la última dictadura político-militar. Los migrantes actuales que habitan las ciudades de Argentina -y también sus aulas- no están presentes ni en los textos ni en los paratextos que recomiendan películas. Solo una actividad propone traer la experiencia de migrar al presente, pero sin problematizar quiénes son los migrantes actuales, de dónde provienen, cómo viven, qué hacen, etc. En segundo lugar, vemos que hay una esencialización de la identidad y del monolingüismo, y se representa como problema tener una identidad múltiple o fragmentada, hablar diferentes lenguas o no ajustarse a la norma lingüística.

Por último, los tres textos analizados del manual de la Estación Mandioca presentan la relación entre migrantes y nativos en términos de confrontación y a los extranjeros asociados al fracaso ya sea por sus condiciones materiales o por no poder cumplir sus sueños, deseos o expectativas.

En conclusión, constatamos que ambos manuales invisibilizan a los migrantes de las últimas décadas, quienes provienen de manera mayoritaria de países de Sudamérica, aunque también encontramos personas provenientes de Asia y África. Es decir, se trata de personas que suelen ser racializadas -y, por lo tanto, discriminadas- frente al modelo de migrante europeo que predomina en el discurso dominante argentino y que los manuales reproducen. La migración es construida como un fenómeno del pasado y/o con poca relevancia para la vida de los estudiantes que trabajan con dichos textos. Cabe destacar que ambos manuales se colocan desde el punto de vista de los nativos y prevén lectores también nacidos en Argentina. Ninguno considera que los estudiantes pueden, de hecho, ser migrantes o hijos de migrantes. Ninguno trabaja con la diversidad que, muy probablemente, se pueda encontrar en el aula.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (2012). Poder, conocimiento y reforma educacional. La Pampa: UNLPam.
- Althusser, Louis [1968] (1971). *Ideología y Aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Balsas, M. S. (2014). La imagen de la mujer inmigrante en los libros de texto argentinos, *Configurações*, 14 (1), 151-175. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2326>

- Bourdieu, P. y J. C. Passeron [1970] (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Butler, J. [1997] (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- De Gregorio-Godeo, E. (2008). Sobre la instrumentalidad del Análisis Crítico del Discurso para los Estudios Culturales: la construcción discursiva de la "neomasculinidad". *Discurso y Sociedad*, 2(1), 39-85. <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29De%20Gregorio.html>
- Dirección Nacional de Población (2022). *Caracterización de la migración internacional en Argentina a partir de los registros administrativos del RENAPER*. Buenos Aires: Ministerio del Interior.
- Dvoskin, G. (2021a). Between the urgent and the emerging: representations on sex education in the debate for abortion legalization in Argentina. *Frontiers in Sociology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.635137>.
- Dvoskin, G. (2021b). Monoglosia y polisemia contenida: la regulación del sentido en el discurso pedagógico. *Lenguaje*, 49(1), 27-46. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i1.8797>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003b). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Flax, R. (2017). *Construcciones discursivas de la identidad política. El caso de La Cámpora*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4404>
- Flax, R. (2020a). El discurso del ex presidente argentino Mauricio Macri con respecto a los migrantes: lo dicho y lo silenciado. En *Revista Signo y Señal*, 37, 18-38. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/7975>
- Flax, R. (2020b). Representaciones sobre migrantes en Argentina durante la presidencia de Cristina Fernández: ¿una posible alternativa al discurso dominante? *Revista Lengua y migración*, 12(2), 45-64. <https://revistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/lenguaymigracion/article/view/1031>
- Flax, R. (2020c). Acerca de las dificultades de ser políticamente correcta: el discurso de Cristina Fernández sobre los migrantes. *Revista Refracción*, 1, 35-61. https://revistarefraccion.com/wp-content/uploads/2020/06/n%C2%BA1_Rocio-Flax.pdf
- Flax, R. (2021). La conceptualización de los migrantes en el discurso político argentino del siglo XXI. *Revista da Abralin*, 20 (3), 78-92. <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1906>
- Flores, N y Rosa, J. (2020). Deshaciendo la noción de adecuación: ideologías lingüístico-raciales y diversidad lingüística en educación. En M. Niño Murcia, V. Zavala, V. y S. de los Heros (Eds.), *Hacia una sociolingüística crítica*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Fowler, R., Hodge, R., Kress, G., y Trew, T. (1983). *Lenguaje y control*. México: Fondo de cultura económica.
- Freire, P. [1969] (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía y crítica de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu.

- Halliday, M. (1975). *Estructura y función del lenguaje*. En J. Lyons (Ed.), *Nuevos Horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza.
- Halliday, M. y Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Londres/ New York: Routledge.
- Hodge, R. y Kress, G. (1993). *Language as Ideology*. London: Routledge & Kegan Paul Books.
- Illich, I. [1978] (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, 419-441. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200005
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78. <https://www.redalyc.org/pdf/347/34702203.pdf>
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Martin, J. y White, P. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Martínez, L. (2012). Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: "no se animan a contar". Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (1), 73-88. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art4.html>
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos
- Pavez Soto, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 12 (1). <https://www.sisomosamericanos.cl/index.php/sisomosamericanos/article/view/71>
- Novaro, G. y Hecht, A. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. *Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. Argumentos*, 30 (84), 57-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59552650004>
- OIM (2019). *Glosario de la OIM sobre Migración*. Ginebra: OIM. <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>.
- Raiter, A. (2016). Iniciativa discursiva en la polémica política. Legitimación y habilitación. En A. Raiter y J. Zullo (Comp.), *Al filo de la lengua. Medios, publicidad y política*. Buenos Aires: Ediciones La bicicleta.
- Sassen, S. (2001). *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Bellaterra.
- Segura, L. (2016). Percepción de los docentes sobre sus alumnos migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives*, 2, 15-23. <https://doi.org/10.13128/ccselap-19994>.
- Taruselli, M. E. (2020). "¿Por qué me tratan así? No quiero ir, prefiero no ir..." Experiencias escolares de estudiantes de origen boliviano en Argentina. *Runa*, 41 (1), 211-227. <https://doi.org/10.34096/runa.v41i1.6267>.

Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educación.

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

van Leeuwen, T. (2008) *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Wodak, R. (2015). *The politics of fear*. London: Sage.

Fuentes

Chauvin, S., Di Filippo, L., Fernández Bardo, G. y Rodríguez, H. (2014). *Literatura V*. Buenos Aires: Puerto de Palos.

Sampayo, R. y Plastani, C. (Eds.) (2016). *Literatura V*. Buenos Aires: Estación Mandioca.

Notas

¹ Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora en CONICET con un proyecto que analiza las representaciones sobre migrantes en espacios de formación docente desde el análisis del discurso y los estudios etnográficos. Docente de la materia Discurso y Género (FFyL, UBA), Lenguaje y Sociedad (UNIFE) y Estudios del discurso (UNSAM). Contacto: rocioflax@educ.ar

² En Argentina, la escolaridad obligatoria consta de un nivel inicial o preescolar, un nivel primario con una duración de siete años y un nivel medio de cinco años. Durante el nivel primario los temas de lengua y literatura se encuentran unificados en una sola materia. Durante el nivel medio, los estudiantes tienen hasta tercer año una materia denominada Prácticas del lenguaje. En los dos últimos años, esa materia es reemplazada por la asignatura Literatura

³ Por ejemplo, a través de la Ley de Educación común de 1884, que decreta la educación primaria obligatoria y gratuita. Su objetivo era la asimilación de los migrantes a través de la enseñanza de la lengua castellana, así como también de la historia y cultura del país

⁴ Juan Domingo Perón fue presidente de la República Argentina durante dos mandatos (el último inconcluso a causa de un golpe de Estado) entre 1946 y 1955. Tanto durante su presidencia como anteriormente en su cargo como Ministro de Trabajo, se destacó por la promoción de medidas y leyes que otorgaban derechos laborales y sociales a la clase trabajadora.

⁵ Esta visión de la identidad también se observa en un actividad sobre la obra de teatro Stéfano: “a. ¿Cuál sería la máscara que usa Stéfano para enfrentar la vida?

b. ¿En qué momento del fragmento leído te parece que cae la máscara? ¿Por qué?

e. ¿Qué verdadera identidad se revela tras la caída?” (Unidad “Realismo en el teatro argentino. Tiempos de inmigrantes”, título de la actividad “Vocees en actividad. Análisis. 4. Respondé las siguientes preguntas”, p. 109)

⁶ Si bien aparece el marco conceptual del camino, a partir de una metáfora marítima (“derrotero”) debemos considerar los matices negativos que suelen impregnar la utilización de este término. El término deriva de “derrota”, dirección que lleva un barco (María Moliner, 2007), pero activa los otros rasgos semánticos de su homónimo.

⁷ Se podrían haber sumado películas que focalizan en la vida de migrantes actuales como, por ejemplo, *Un cuento chino* (2011) de Sebastián Borensztein o *La Salada* (2015) de Juan Martín Hsu, ambas estrenadas antes de la publicación del manual.

⁸ Si bien la legislación argentina presenta una serie de facilidades para que los extranjeros puedan regularizar su situación, imaginamos que a esta cifra hay que agregarle las personas que no poseen documentación.

⁹ Hay otras actividades relacionadas con la diversidad lingüística y con la construcción de estereotipos nacionales. Por una cuestión de espacio, no serán analizadas en este trabajo.

APORTES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA PARA PENSAR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA COMÚN

TECHNICAL SECONDARY EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THINK ABOUT SECONDARY EDUCATION

Delfina Garino¹

Resumen

Numerosas investigaciones han abordado una de las características principales de la educación secundaria argentina: su masificación, pero con un sostenimiento de un modelo institucional histórico con características selectivas que genera problemas para la terminalidad del nivel de distintos grupos sociales que componen su matrícula. La escuela secundaria técnica es la modalidad del nivel que presenta al trabajo como articulador de su propuesta pedagógica, y que en la última década presenta mayor crecimiento relativo de su matrícula y de las unidades de servicio que las modalidades no técnicas. A partir de esta problemática, este ensayo busca reflexionar respecto de los aportes de la educación secundaria técnica para pensar la educación secundaria común, recuperando especialmente los saberes y los dispositivos de formación que promueve como estrategias pedagógicas.

Palabras Clave: educación secundaria técnica; educación secundaria; saberes; dispositivos de formación educación y trabajo

Abstract

Many investigations have researched one of the main characteristics of Argentine secondary education: its massification, but with the support of a historical selective institutional model, which generates problems for the completion of the level of different social groups. Technical secondary school is the branch of the level that has the work as an articulator of its pedagogical proposal. In the last decade, technical secondary school presents a greater growth than other branches of secondary school, in what regards to the amount of students and of schools. Based on this problem, this essay seeks to reflect on the contributions of technical secondary education to think about common secondary education, especially recovering the knowledge and training devices that they promote as pedagogical strategies.

Key Words: Technical Secondary School; Secondary School; Knowledge; Training devices; Education and work

Fecha de recepción: 11/05/2023
Fecha de evaluación: 22/06/2023
Fecha de evaluación: 6/08/2023
Fecha de aceptación: 7/09/2023

Introducción

El origen del nivel secundario en el sistema educativo argentino, que se remonta al siglo XIX, tuvo un carácter propedéutico y centrado en las humanidades, cuyo objetivo era, por un lado, la formación de la elite y, por otro lado, la articulación con el estado moderno (Tiramonti, 2011). Dos de sus características iniciales refieren a la selectividad y a la poca diferenciación institucional, siendo bachillerato, magisterio, comercial e industrial las cuatro modalidades principales que incrementaron su matrícula a lo largo del siglo pasado. Ahora bien, también se desarrollaron prácticas formales e informales de diferenciación y derivación de la matrícula, encausando a la población en trayectos educativos de calidad diferenciada, orientados a distintos destinos sociales, favoreciendo la segmentación del sistema educativo (Acosta, 2011).

Asimismo, el aumento de la matrícula fue acompañado siempre de un elevado índice de desgranamiento-abandono dentro de una cohorte de edad. Es decir, se incorpora matrícula al nivel pero luego se visualizan dificultades para sostenerla dentro de la escuela, especialmente para los grupos sociales recientemente incorporados (Acosta, 2011).

A este proceso de expansión de la educación secundaria, ligado a la sanción de su obligatoriedad completa en 2006 a través de la Ley N°26.206, se suma la mayor cantidad de personas que realizan estudios superiores, lo cual favorece la devaluación de las titulaciones educativas. En efecto, tal como plantea Bourdieu, cuando “el aumento del número de poseedores de titulaciones académicas es más rápido que el aumento del número de puestos a los que estas titulaciones conducían al principio del periodo” (1988: 153), se asiste a una devaluación de las credenciales, lo cual significa que éstas ya no habilitan a los mismos puestos de trabajo que habilitaban en épocas anteriores. En este sentido, esta es una característica del nivel secundario en Argentina: mientras que hasta la década de los '70 del siglo pasado habilitaba la obtención de puestos de trabajo de calidad, actualmente esta situación se produce con titulaciones de nivel superior, y el título secundario es requerido incluso para puestos laborales cuyas tareas no requieren capacidades técnicas y que podrían realizarse sin esta credencial. Se plantea entonces que ha perdido importancia respecto de la movilidad social y que la obtención de este título aparece como condición necesaria pero insuficiente para cortar las lógicas de exclusión por las que atraviesa una gran cantidad de jóvenes (Jacinto, 2009). Esto muestra, a la vez que su devaluación, la obligatoriedad social de esta credencial (Tenti Fanfani, 2009)

Esta problemática es aún más acuciante, dado que el nivel secundario es el último que muchos jóvenes cursan y/o finalizan, ya sea en paralelo a sus inserciones en el mundo del trabajo o de manera previa a estos procesos. Respecto de la inserción laboral de jóvenes, siguiendo tendencias históricas, se verifica que este grupo social muestra mayores dificultades que los adultos en sus procesos de incorporación al

mercado (Jacinto, 2010), tanto en lo que respecta a informalidad como a la inestabilidad laboral (marcada por las entradas y salidas del mercado de trabajo) (OIT, 2022; Pérez y Busso, 2022).

En este contexto, la educación técnica es la modalidad de educación secundaria que presenta al trabajo y su formación en el centro de su propuesta curricular, y que manifiesta algunas similitudes pero también especificidades respecto de la educación secundaria común. Dada la formación profesionalizante en oficios que propone, se discute, tanto en ámbitos académicos como en otros espacios, su formación para la inserción laboral directa como para la prosecución de estudios superiores, funciones sociales desempeñadas por la modalidad, así como los saberes que promueve, las experiencias y procesos de subjetivación que habilita, etcétera.

Este escrito, a modo de ensayo, es producto de una recopilación de resultados de investigación de los últimos años, que consideramos constituyen el campo de la investigación empírica sobre la modalidad y se enmarca en el proyecto de investigación C164 de la FACE-UNCo “Escuelas técnicas en territorio: prácticas pedagógicas y experiencias situadas en contexto de pos/pandemia en las provincias de Neuquén y Río Negro” y del proyecto de Unidad Ejecutora IPEHCS-CONICET-UNCo N°0046 “La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional” (2019-2024).

Concretamente, ante las problemáticas de selectividad y expulsión de grupos sociales del nivel secundario, y ante su obligatoriedad social y legal (Tenti Fanfani, 2009), este ensayo busca reflexionar y responder ¿qué características generales presenta la modalidad técnica de educación secundaria? ¿Qué aporta la modalidad técnica para pensar el nivel medio?

El escrito se articula en seis apartados que buscan caracterizar la educación técnica en distintos aspectos: 1) desde una perspectiva histórica; 2) desde el crecimiento de la modalidad en la última década; 3) desde las concepciones de trabajo y de formación para el trabajo; 4) desde la centralidad de las tramas interactorales en las propuestas pedagógicas; 5) desde los saberes de la técnica y su valoración; y 6) desde los desafíos pendientes de la educación secundaria técnica.

La educación secundaria técnica a través de las décadas: segmentación y unificación de la oferta

La consolidación del estado nacional supuso la constitución de la educación formal, bajo una concepción enciclopedista con preponderancia de materias humanísticas (Acosta, 2011), con el objetivo de formar sectores medios y altos como ciudadanos para el estado nacional. Las primeras escuelas de modalidad técnica, por su parte, se crean en la década de 1890, momento en que se había dado un crecimiento de

la matrícula de los bachilleratos, consecuencia de disputas de sectores medios por el ingreso al sistema educativo.

Hacia 1930, la oferta de la educación técnico-industrial se realizaba bajo tres tipos de establecimientos principales: a) la escuela industrial, modalidad de la educación secundaria, habilitaba el cursado de estudios superiores, especialmente de ingeniería; b) las escuelas de artes y oficios, que surgieron a principios del siglo XX, tenían como requisito de ingreso haber aprobado 4to grado de la escuela primaria y se orientaban a la formación de artesanos (herrería, carpintería); finalmente c) las escuelas de oficios, creadas a partir de 1934, cuyo requisito de ingreso era la escuela primaria completa y buscaban la inserción en el campo industrial, ofreciendo un número mayor de especialidades que las anteriores (electricidad, construcciones, herrería, carpintería) (Tedesco, 1977).

En 1944, bajo el gobierno peronista, se crea la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) en la Secretaría de Trabajo y Previsión. Este organismo “tendría a cargo el circuito de educación técnica y mediante ella, el Estado, se convertía en promotor y responsable de la capacitación obrera diferenciada por ciclos: Ciclo Básico o Primer Ciclo: cuya duración era de tres años; comprendía las escuelas fábrica, de aprendizaje, medio turno, y de capacitación obrera. Ciclo Técnico o Segundo Ciclo: con duración de cuatro años; atendía a la formación de técnicos dirigentes de establecimientos industriales. Ciclo Universitario: como culminación del sistema con duración de seis años” (Balduzzi, 1988: 193, cit. en Martínez, 2020: 24).

En esta época, desde las políticas públicas se busca dar respuesta a la formación de obreros oficiales en distintas especialidades, posicionándose el Estado como garante de la educación (Martínez y Garino, 2013). Lo particular es que la CNAOP (dependiente de la Secretaría de Trabajo y Previsión) y la DGET (Dirección General de Educación Técnica, dependiente del Ministerio de Educación) coexistieron dentro del circuito de la educación técnica, aunque finalmente se unificaron. La CNAOP fue central en la articulación educación-trabajo y en la capacitación de operarios medios con estudios terminales de corta duración. Funcionaba en las escuelas fábricas, siendo el nivel primario completo el requisito para ingresar. El foco de la enseñanza era el “saber hacer” y el “hacer”, y otorgaba el título de Técnico de Fábrica en la especialidad correspondiente. La DGET regentaba las escuelas técnicas preexistentes -de artes y oficios, profesionales, industriales, agronómicas, entre otras-, para el “desarrollo de la nación”. Se destaca que las escuelas CNAOP tuvieron un incremento mayor de la matrícula que las dependientes de la DGET, y si bien Wiñar (1970) plantea que estas ofertas fueron similares como organizaciones académicas, en las escuelas CNAOP tenían un peso mayor de la práctica y las escuelas DGET presentaban una preponderancia mayor en las materias de cultura general (Martínez y Garino, 2013).

Durante el desarrollismo, entre 1958 y 1990, siguiendo la lógica del capital humano,

planteó la posibilidad y necesidad de que el sistema educativo y el sistema productivo acoplaran sus lógicas siguiendo una planificación estatal, creencia que fue cayendo paulatinamente. En esta época se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) dentro del Ministerio de Educación, pero con autarquía y financiamiento propio proveniente de un impuesto a la nómina del empleo industrial y cuyo órgano de gobierno estaba conformado por empresarios, referentes sindicales y el estado (Martínez, 2020).

Además, en 1965 todas las escuelas orientadas a la formación para el trabajo (Industriales, CNAOP, de Artes y Oficios) se unificaron en las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET), que tenían un plan común dividido en distintas especialidades y se estructuraban en un Ciclo Básico y un Ciclo Superior, con talleres a contra turno. Asimismo, se crearon nuevas especialidades y en 1967 se sumaron las escuelas agrotécnicas, antes dependientes del Ministerio de Agricultura de la Nación (Martínez, 2020).

Durante los '90, se promulgó la Ley Federal de Educación Nº 24195/93 y, a la vez, se transfirió la administración de la educación a las provincias. Además, se estableció la obligatoriedad hasta el noveno grado (EGB3) y la reorganización del siguiente nivel por medio del Polimodal. En el caso de las escuelas técnicas, se convirtieron en polimodales que articulaban con Trayectos Técnico-Profesionales (TTP). Se destaca que la puesta en acto tanto del polimodal como de los TTPs fue diversa según las jurisdicciones, en función de las relaciones de las provincias con el gobierno nacional y de la disponibilidad de recursos, favoreciendo la heterogeneidad del sistema educativo en general y del nivel secundario en particular (Riquelme, 2004). Finalmente, en el ámbito de la técnica en 1995 se disolvió el CONET y se creó el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

En los 2000 se sancionaron la Ley de Financiamiento Educativo Nº 26075/05, la Ley de Educación Nacional Nº 26206/06 y la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26058/05, las cuales estructuraron el sistema educativo y le dieron un fuerte reconocimiento a la escuela técnica, reflejado además en la ejecución de programas específicos de equipamiento, financiamiento y mejora como los Planes de Mejora Institucional y las líneas de crédito fiscal.

Sintetizando lo analizado desde una perspectiva histórica de la educación técnica, se observa que desde la creación de las escuelas técnicas en 1890 y durante gran parte del siglo pasado, se generaron distintos formatos institucionales con requisitos de ingreso específicos, que distribuyeron a la población según clases sociales y tuvieron objetivos particulares vinculados a la formación de artesanos, mandos medios para la industria, perfiles administrativos para el estado nacional, habilitación para el cursado de estudios superiores, lo cual da cuenta de la segmentación del sistema educativo. Estos circuitos diferenciados se unifican bajo las ENET en 1965, pasaron

a ser polimodales con TTPs en 1993 y a comienzos del siglo XXI, con la sanción de la LETP 25.058 en 2005 y de la LEN 26.206 en 2006, se produjo un fortalecimiento del nivel en general y de la educación técnico profesional en particular, que se vio robustecida.

Evolución de la modalidad técnica en la última década

Por otra parte, al analizar datos de la evolución de las unidades de servicio y de la matrícula de escuelas no técnicas y técnicas a nivel nacional, se observa que entre 2011 y 2021 las unidades de servicio no técnicas decrecieron un -0,4%, mientras que su matrícula se incrementó un 14,8% a nivel nacional. En cambio, entre el universo de las técnicas, las unidades de servicio aumentaron en un 15,8% y la matrícula un 28,9% en el periodo analizado, tal como se visualiza en la Tabla 01. Los datos muestran, entonces, un fuerte incremento proporcional de la modalidad técnica por sobre la no técnica.

Tabla 01. Unidades de servicio, matrícula y variación relativa escuelas no técnica y técnica. Argentina. Años 2011 y 2021.

	NO TÉCNICA		TECNICA	
	Unidades de Servicio	Matrícula	Unidades de Servicio	Matrícula
2011	12360	2873224	1470	589221
2021	11867	3297568	1702	759780
Variación relativa	-4,0%	14,8%	15,8%	28,9%

Fuente: elaboración propia en base a datos de SICDIE. Relevamiento Anual 2011 y 2021. RedFIE-DIE.

Ahora bien, ¿a qué variables se vincula este incremento? Indagaciones ponen de manifiesto distintas dimensiones que podrían interferir en este mayor incremento proporcional de la técnica en relación a las modalidades no técnicas.

Por un lado, la elección de la modalidad que realizan las familias y/o los estudiantes de técnica se debe a distintos factores, entre los que se destacan antecedentes familiares en el cursado de carreras técnicas, es decir, lo que se denominan “familias de técnicos”.

Por otro lado, pesa la vocación de los estudiantes: muchos eligen la técnica, y luego la especialidad en el ciclo orientado, por la decisión de insertarse laboralmente en el campo al cual habilita la técnica o la especialidad seleccionada (Conde, 2013).

También se hace referencia a una percepción de estudiantes, de familias y de

docentes de escuelas técnicas respecto de que esta modalidad ofrece una preparación más sólida para la prosecución de estudios superiores: tanto por los contenidos (mayor formación en áreas exactas: matemáticas, física, química), como por la cantidad de horas dedicadas al estudio, incluyendo el “entrenamiento” que supone el cursado en jornadas extendidas y carreras más largas (6 o 7 años de duración según las jurisdicciones) (Fernández, 2013; Suertegaray, 2021). Aun así, estudios de trayectorias de egresados recuperan dificultades manifestadas por graduados respecto de la prosecución de estudios superiores, por saberes disciplinares no impartidos en la escuela secundaria, necesarios para el cursado de estudios superiores (Martínez, 2020).

En este sentido, muchas veces las elecciones de las especialidades se realiza en función de las carreras universitarias que proyectan estudiar a continuación (FONIE-TP, 2019) o también la tradición laboral familiar en cierta área tecnológica determina la elección en esos campos de formación, con el objetivo de dar continuidad a la fuente de ingreso y profesionalizar las empresas familiares (Conde, 2013).

Además, estudiantes refieren que, tanto ellos como sus familias perciben que tendrán mayores oportunidades de inserción laboral, al compararse con egresados de escuelas bachilleros, especialmente cuando las carreras secundarias se vinculan a los sectores productivos predominantes de los territorios donde se ubican (Fernández, 2013), o bien en carreras profesionales específicas, muchas veces desarrolladas por sus padres o madres (Suertegaray, 2021).

Esta percepción fue refrendada por investigaciones de corte cuantitativo, que analizaron comparativamente trayectorias de inserción laboral de egresados de escuelas secundarias técnicas y no técnicas. En efecto, se observa que los egresados de técnica presentaron mayor participación en el mercado de trabajo, tasas de desocupación inferiores, mayor participación en puestos calificados y mayor calidad de los empleos que obtienen, en comparación con los egresados de escuelas comunes (Sosa, 2020).

Ahora bien, esta indagación aclara que ambos grupos de jóvenes enfrentan las dificultades estructurales que el mercado de trabajo impone a los ingresantes, en términos de desocupación e informalidad laboral. “Las ventajas que presentan los técnicos estarían asociadas a la formación recibida, pero las limitaciones o barreras a las que se enfrentan los egresados ETP parecerían estar más vinculadas a cuestiones estructurales del mercado de trabajo que (...) afectan de forma particular a los jóvenes” (Sosa, 2020: 135).

El trabajo: el corazón de la propuesta pedagógica de la técnica

El trabajo está en el centro de la propuesta educativa de la educación técnica

y es lo que estructura su diseño curricular y sus dispositivos de formación (Gallart, 2006). Investigaciones muestran que la incorporación de proyectos pedagógicos vinculados a los saberes del trabajo interesan y motivan a los estudiantes, tanto para elegir las carreras técnicas, como para sostenerse en los cursados y finalizar el nivel, favoreciendo la inclusión educativa de los estudiantes (Jacinto, 2018; Garino, 2019).

Ahora bien, cabe destacar que la concepción de trabajo refiere a una actividad que busca satisfacer una necesidad, por lo que es socialmente útil, supone considerar actividades psíquicas y físicas de quien lo hace (Martínez, 2021) y sus vinculaciones con el mundo. Así, no se reduce al empleo, sino que incluye distintas formas de relación con el mundo y la naturaleza que otorgan amplitud y plasticidad al concepto, evitando el supuesto de que la escuela técnica forma para el mercado empleo. En efecto, ésta es una de las posibilidades, pero también surgen otras asociadas a la economía social y solidaria, incluyendo el trabajo cooperativo y autogestivo, el trabajo asociado a la generación de conocimiento y no a fines de lucro, el trabajo orientado a la resolución de problemas comunitarios, entre otras, que muestran formas de organización y de relaciones sociales diversas, poniendo en el centro la formación ciudadana en un sentido amplio (Jacinto, 2018).

La formación para el trabajo en la educación técnica (pero no solamente), puede ser analizada en dos líneas principales: los saberes generales del trabajo y los dispositivos específicos de formación para el trabajo.

Por un lado, los saberes generales del trabajo suponen el análisis de los distintos ejes que componen al trabajo, entre los que se destacan: discutir en torno a la articulación entre educación y trabajo, sobre los saberes que circulan en el mundo productivo y cómo se aprenden, considerar las relaciones entre educación, ciencia y tecnología, producción y trabajo, ciudadanía y trabajo, así como también reflexionar críticamente acerca de las condiciones del mercado de trabajo, aspectos vinculados al derecho laboral, a la discriminación en el mundo del trabajo y a la gestión de las biografías de cada uno, para planificar, generar herramientas y actuar en función de las proyecciones educativas y laborales posteriores a la escuela (Jacinto, 2018).

En efecto, existe acuerdo en que la escuela debe dar herramientas para comprender las reglas del juego en el mundo laboral. “Una parte importante de este aprendizaje es la adquisición de una cultura tecnológica (de Ibarrola, 2004) y de una concepción amplia acerca de que es “trabajo”, incluyendo las diversas formas que adopta (Camilioni, 2006)” (Jacinto, 2018: 93).

Por otro lado, en las escuelas se desarrollan dispositivos específicos de formación para el trabajo. Respecto del concepto de dispositivo, se lo concibe como “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los

elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos” (Foucault, 1985: 1). Además, se destaca su carácter performativo, en tanto tiene la capacidad “de (re) configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren” (Beuscart y Peerbaye, 2006, en Vercellino 2020).

Siguiendo esta perspectiva teórica, los dispositivos de formación para el trabajo son definidos como “intervenciones, enmarcadas o no dentro de políticas públicas, que se proponen explícitamente intervenir para mejorar la inserción laboral de los jóvenes” (Jacinto, 2010: 32). Lo particular de los dispositivos de formación para el trabajo es que construyen puentes entre el pensamiento y la acción, y algunos históricos son: a) pasantías o prácticas profesionalizantes; b) emprendimientos productivos, c) orientación vocacional y ocupacional; d) articulaciones con la formación profesional; y e) proyectos comunitarios; etcétera (Jacinto, 2018).

Además de los talleres y laboratorios que integran el diseño curricular de las escuelas técnicas, las prácticas profesionalizantes (PP) constituyen un dispositivo de formación para el trabajo privilegiado, por la condensación de formación teórica y práctica que suponen. “Son parte fundamental dentro de la trayectoria formativa de los estudiantes de escuelas secundarias técnicas y se plantean como síntesis de la articulación entre la teoría y la práctica a partir de experiencias formativas en situaciones reales de trabajo, los cuales pueden tener diferentes formatos: micro emprendimientos, proyectos productivos, articulación con demandas de la comunidad, pasantías, etc.” (Martínez, Garino y Fernández, 2020: 844). Dado que estas prácticas son obligatorias para todos los estudiantes de técnica, su masificación supone una democratización de las mismas. Sin embargo, a pesar de que todos los estudiantes de escuelas técnicas realizan PP, también se generan diferenciaciones en su puesta en acto, generando prácticas con valoraciones diferenciales que las clasifican y a las que se accede en función de distintos criterios tales como la meritocracia y el género, aspectos claramente asociados y que segmentan a los estudiantes.

Una de las características de las PP es que generan alteraciones respecto del contexto de aprendizaje, ya que se modifican los tiempos y espacios en que se realizan, están reguladas por normativas específicas, muchas veces suponen la articulación con otros actores sociales, tales como empresarios, referentes comunitarios, de organizaciones de la sociedad civil, de instituciones públicas o gubernamentales, etc. “En este sentido, son prácticas que suponen una interrupción de la cursada ordinaria de los estudiantes, para realizar, por un tiempo acotado y específico (que varía según el tipo de PP y según los acuerdos con otros/as actores), una práctica que puede ser desarrollada dentro de las escuelas o en sitios como empresas, talleres, y en las que (...) en algunos casos, se realizan sin los pares-compañeros (Garino, Miñana y Sáez, 2021: 327-328).

Las prácticas que se desarrollan en espacios por fuera de las instituciones escolares, especialmente en las PP, generan motivaciones en quienes participan en ellas, lo cual motoriza y a la vez posibilita, la construcción de saberes. Además, son espacios en los que los estudiantes, próximos a graduarse del nivel, pueden proyectarse a futuro, tanto en lo referido a la prosecución de estudios superiores como a sus inserciones laborales; y también posibilitan la reflexión respecto de sus procesos de formación, valorando e identificando saberes aprendidos en la escuela, así como vacancias en la formación (Garino, Miñana y Saez, 2021). Por supuesto, el impacto subjetivo y su performatividad se asocia a las maneras en que se concreta la puesta en acto de los dispositivos, incluyendo distintos aspectos, tales como: la disponibilidad de cupos para todos los estudiantes, los criterios de selección, la concepción de trabajo que se maneja, el encuadre de las escuelas para que se constituyan como espacios de formación de estudiantes y no de precarización laboral, entre otros.

Se observa, entonces, que la formación para el trabajo en escuelas técnicas se materializa a través de una serie de dispositivos específicos, que a partir de las legislaciones de los años 2000 han tendido a su masificación y democratización, y que incluyen además la formación en saberes generales del trabajo. Esta formación prepara y habilita tanto la inserción laboral directa, como la prosecución de estudios superiores.

Las tramas interactorales: otra característica central de la educación técnica

Las PP, pero también otros dispositivos de formación para el trabajo que impulsan las escuelas técnicas, muestran una de las características históricas de la educación técnico profesional: la construcción de tramas interactorales, entendidas como “aquellas interrelaciones que se establecen entre la gestión educativa, las escuelas y otros actores gubernamentales, sociales y comunitarios, poniendo el foco en la potencialidad de cooperación que habilitan esas interrelaciones; así como también en las tensiones y contradicciones que ellos despliegan en el territorio” (Giovine, Garino y Correa, 2023: 76).

Claro está que la construcción de tramas interactorales no es un aspecto exclusivo de la educación técnica (Giovine, Garino y Correa, 2023), pero es sumamente significativa en esta modalidad. En efecto, uno de los aspectos destacados de sus propuestas educativas refiere a la articulación con distintos actores sociales para el desarrollo de prácticas pedagógicas como las PP, en las que necesariamente participan actores por fuera del sistema educativo, tales como empresarios, referentes de organizaciones de la sociedad civil o religiosas, de entes gubernamentales; o bien, actores del sistema educativo como otras instituciones escolares (de distintos niveles educativos).

En estas prácticas pedagógicas, muchas veces el foco está puesto en la resolu-

ción de problemáticas comunitarias, de un barrio o institución específica, de manera tal que al mismo tiempo que se trabaja en la formación de estudiantes, se promueve la intervención para la mejora del espacio de que trate. Cabe destacar que este fue un aspecto clave durante la pandemia, momento histórico en el que las escuelas técnicas, sus docentes y/o estudiantes según las etapas sanitarias, participaron en distintos proyectos orientados a mitigar distintos tipos de problemáticas, tales como la fabricación de insumos (barbijos, máscaras de acrílico, alcohol en gel, guardapolvos, etc.), el diseño de ingresos a edificios públicos, considerando la circulación en espacios específicos (por ejemplo, de hospitales), etc. (Jacinto, Garino y Millenaar, 2023; Garino y Fernández, en prensa).

Entonces, se observa que el vínculo con actores extraescolares y la comunidad es una práctica extendida de la modalidad, que por un lado es un componente de las estrategias pedagógicas y por otro lado da sentido a las propuestas formativas.

Los saberes y su valoración

Como planteábamos anteriormente, en muchas de las motivaciones para elegir las escuelas técnicas se juega una valoración de los saberes que allí circulan, y de hecho, estudios sobre trayectorias muestran que los egresados valoran la formación recibida, en la que destacan distintos tipos de saberes (Garino, 2020; Martínez, 2020). Siguiendo a Charlot (2008), podemos plantear que “toda relación con el saber es la relación de un sujeto con su mundo. El autor la analiza desde tres dimensiones: una relación epistémica, una relación identitaria y una relación social. A su vez, en la relación epistémica con el saber (la forma de apropiación del mundo), plantea que se presenta bajo tres formas vinculadas a las figuras del aprender: a) Una relación epistémica con los objetos-conocimientos. Refiere a conocimientos técnicos, disciplinares. Aprender es apropiarse de saberes, poder decir u objetivar ese aprendizaje a través del lenguaje; b) Una relación epistémica en la acción. Aprender es dominar una actividad o ser capaz de manejar un objeto de forma pertinente. Este aprender está dado en una situación; c) Una relación epistémica en relación con los otros (saber socio-relacional). Se trata de dominar una relación (consigo mismo, la relación de sí con otros, la relación consigo mismo a través de la relación con otros). Aprender es dominar una relación en situación” (Garino, Miñana y Sáez, 2021: 301-302).

En línea con las relaciones con el saber que propone Charlot (2008), investigaciones muestran que los estudiantes de técnica valoran los saberes-objeto (técnicos de la especialidad, de los talleres, laboratorios), los saberes acción, tanto para el trabajo (prácticos, orientados a desenvolverse en un trabajo), como para continuar estudios superiores (construcción de hábitos y técnicas de estudio, organización del tiempo, estrategias para la transición al nivel superior, etc.), saberes relacionales con otros y con ellos mismos (responsabilidad, trabajo en equipo, organización, cooperación,

compañerismo, a tener un proyecto –ser alguien, elegir y sortear obstáculos, formarse en valores, formar para la participación) (Martínez, 2020).

Además, se observa que egresados de escuelas con formación para el trabajo rescatan fuertemente los saberes-objeto aprendidos en las instituciones escolares, destacándolos como cruciales para tomar decisiones que delinear sus cursos biográficos posteriores. En este punto, resulta pertinente recuperar el concepto de saberes socialmente productivos, conceptualizados como “aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su *habitus* y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad”, y que por ello se distinguen de los conocimientos redundantes (Puiggrós y Galiano, 2004, p. 13).

Algunas indagaciones proponen que la formación para el trabajo en el nivel secundario habilita intervenciones, procrean, performan a los sujetos y sus mundos. Asimismo, muestran que otorga herramientas para analizar, comprender y transformar la propia realidad, favoreciendo su capacidad creadora y convirtiéndose, por ello, en saberes socialmente productivos (Garino, 2019).

Finalmente, se observa la manera en que tanto los saberes generales del trabajo, como los dispositivos específicos de formación para el mundo laboral, suelen ser prácticas pedagógicas que convocan a los estudiantes y les resultan atractivas, así como saberes que los jóvenes recuperan en sus trayectorias laborales, ya sea paralelamente al cursado del nivel secundario, o en un futuro próximo (Garino, 2020). De esta manera, se plantea que estas prácticas pedagógicas contribuyen a lograr la inclusión educativa, favoreciendo el desarrollo de procesos educativos significativos para los estudiantes.

Desafíos pendientes en la escuela técnica

Ahora bien, la educación secundaria técnica presenta algunos desafíos pendientes vinculados a la inclusión de poblaciones estudiantiles. De ellos, retomaremos específicamente dos: la incorporación y sostenimiento de mujeres y personas con identidades sexuales no heteronormativas, y la terminalidad educativa dentro de la modalidad. Estos desafíos son históricos y refieren a algunas de sus características principales.

El primer desafío pendiente refiere, entonces, a la incorporación de mujeres y personas con identidades sexuales no heteronormativas a la modalidad. Históricamente, la educación secundaria técnica se ha caracterizado por la masculinización de su estudiantado, reproduciendo las desigualdades de género presentes en la división sexual del trabajo (Saoane, 2013), y si bien se asiste a un proceso de incorporación de estudiantes mujeres en la modalidad en las últimas décadas, los indicadores aún muestran la fuerte presencia de varones en su matrícula, especialmente en las

especialidades industriales, siendo la distribución de la matrícula por género un poco más equilibrada en las especialidades correspondientes a servicios y agropecuaria (Bloj, 2017).

A pesar de ello, perviven desigualdades de género en las experiencias escolares. En este sentido, se observa una resistencia de las desigualdades en distintas prácticas, entre las que se destacan: participación desigual de varones y mujeres en actividades prácticas, tales como la experimentación con maquinarias en talleres, laboratorios y PP, la asignación de tareas no formativas o de registro a mujeres en el desarrollo de las PP; priorización de la asignación de varones a pasantías en empresas; comentarios y chistes misóginos por parte de docentes en distintos espacios; tutelaje y menosprecio de los conocimientos y habilidades desarrolladas por mujeres, entre otros (León, 2009; Bloj, 2017; Millenaar, 2017).

Finalmente, en un clima social y político de época signado por el avance y visibilización de la lucha feminista, se destaca la manera en que las estudiantes mujeres jóvenes son la punta de lanza en la identificación y denuncia de estas situaciones, disputando la construcción de sentidos y de prácticas en la modalidad (Martínez et al., 2020).

El segundo desafío pendiente de la educación secundaria técnica refiere al desgranamiento que presenta. En efecto, de la gran cantidad de divisiones de 1° año que componen las escuelas de la modalidad (algunas escuelas tienen entre 6 y 7 divisiones en 1er año), se visualiza una reducción paulatina que culmina con la graduación de una cantidad considerablemente inferior de estudiantes en relación con la cantidad que presentaba la cohorte al inicio. En efecto, investigaciones muestran que alrededor del 30% de los estudiantes de técnica deciden cambiarse a otra escuela no técnica en algún momento de su trayectoria escolar (Rapoport et al., 2019).

Ahora bien, ¿cuáles son las causas de este desgranamiento? Algunos estudios vinculan los elevados índices de desgranamiento con el nivel socioeconómico bajo y medio bajo de los estudiantes que han compuesto históricamente la matrícula de la modalidad, más aun considerando el costo de la educación técnica que suele demandar recursos económicos a las familias para comprar útiles para las cursadas, así como el requerimiento de estudios de formación básica que necesitan tener los estudiantes, pero que muchas veces no cuentan con ellos a pesar de contar con la credencial de nivel primario (Cordero y Bucci, 2011).

Por último, indagaciones que analizan la eficiencia interna del sistema visualizan distinciones según se trate del Ciclo Básico o del Ciclo Orientado, muestran que en el primero la sobreedad es una problemática más acuciante que el abandono, mientras que en el Orientado el abandono adquiere niveles más elevados (Corica y Alfredo, 2021; Miranda, 2018).

A modo de reflexión final

A lo largo del ensayo recuperamos investigaciones que abordan distintas dimensiones de la escuela secundaria técnica, con el objetivo de reflexionar sobre la educación secundaria en general. El primer lugar, trabajamos su evolución histórica, prestando atención a su diversificación en distintas propuestas que posibilitaban recorridos particulares a públicos específicos a lo largo del siglo pasado, segmentando la formación para el trabajo y encausando en circuitos diferenciados a la población según sectores sociales de origen, hasta su unificación bajo las ENET, su provincialización en los '90 y el fortalecimiento posterior de la modalidad en la primera década del siglo XXI.

También vimos el mayor crecimiento proporcional de esta oferta en relación con la educación secundaria no técnica (bachilleres y comerciales), que supone una elección por parte de estudiantes y familias de la modalidad, vinculada a distintos aspectos: por los saberes técnicos que allí se enseñan, por tradición familiar, para profesionalizarse en oficios vinculados a emprendimientos y/o negocios familiares, por la preparación que significa para la prosecución de estudios superiores, entre otros motivos.

Luego se puntualizó en la centralidad del trabajo en esta modalidad y se analizó la concepción que pueden sostener los actores sociales que la componen, diferenciando trabajo de empleo. Además, se definió la formación para el trabajo a través de dos componentes principales: los saberes generales y los dispositivos específicos de formación. También se hizo hincapié en la construcción de tramas interactorales y la articulación con la comunidad como una de las características centrales de la técnica, tanto para la concreción de dispositivos de formación, como para la intervención en la resolución de problemas comunitarios. Como es de esperar, la puesta en acto de dispositivos de formación para el trabajo, incluyendo o no la construcción de tramas interactorales, así como la formación en saberes generales del trabajo, se vincula a los saberes que se promueven en la técnica que, tal como se analizó, refieren a distintos tipos: saberes-objeto referidos a la especialidad, saberes relacionales, saberes para la acción, los cuales son valorados por quienes aprenden por distintos motivos.

Finalmente, se retomaron desafíos pendientes de la educación secundaria técnica, vinculados, por una parte, a la eliminación de las desigualdades de género en una modalidad sumamente masculinizada, a pesar del incremento de mujeres en proporciones variables según las especialidades. Por otra parte, se desatacó como un desafío a resolver el elevado nivel de desgranamiento que presenta la modalidad, siendo una causa posible el nivel socioeconómico de los estudiantes que históricamente han conformado su estudiantado.

Ahora bien, tal como se mencionó, el incremento de la matrícula, posibilitado

pero a la vez presionando al crecimiento de la oferta de las unidades de servicio en todo el territorio nacional, se destacan como datos objetivos que indican la demanda social por la educación técnica. En efecto, parte importante de la población elige esta modalidad para el cursado de estudios secundarios. Nos preguntamos entonces, ¿A qué se debe este incremento proporcional mayor? La pregunta puede tener distintas respuestas: quizás se deba a la preparación que significa para el cursado del nivel superior, quizás a las expectativas de lograr inserciones laborales de mayor calidad, quizás a lo convocante de los saberes promovidos en estas escuelas, quizás sea por la articulación con el mundo de la práctica y los dispositivos de formación que habilita. Quizás sea por todas estas razones articuladas, pero sin dudas, los saberes que se promueven en la modalidad son una de los aspectos responsables en la convocatoria de estudiantes a sus aulas y talleres.

Por otra parte, otro interrogante que surge es ¿Qué aportes genera la educación técnica para pensar la educación secundaria común? Entendemos que las posibilidades de experimentación, de creación, de intervención en distintos espacios, pero especialmente en los dispositivos específicos de formación para el trabajo (como espacios privilegiados de articulación teoría-práctica), así como la dimensión de transformación, intervención y participación comunitaria que fomenta, son aspectos a destacar de la propuesta pedagógica de esta modalidad, que la fortalecen.

Finalmente, y para cerrar este ensayo, planteamos que las prácticas pedagógicas de formación para el trabajo y las intervención comunitaria, en un contexto de mercantilización hasta de la vida, suponen un retorno a lo que define a la humanidad en un sentido filosófico: la posibilidad de transformar la naturaleza y el mundo, la posibilidad de crear cultura, siendo estos sin dudas los aspectos que marcan un camino posible a la educación común, dando sentido a la formación propuesta en la educación secundaria técnica.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR On-line*, 42, 3-13. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639863>
- Bloj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres Educación técnico profesional y trabajo en la Argentina*. Naciones Unidas/Cepal. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41230/S1700218_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del buen gusto*. Taurus.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Conde, A. (2013). Educación técnica y género en Uruguay: ¿Una realidad que se transforma?. [Tesis de maestría. Universidad de la República]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7668>

Cordero, S. y Bucci, I. (2011). Educación y mundo del trabajo. En busca de la recomposición del Sistema de Educación Técnica. *Revista de Educación*, 3, 159-179. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/51/95

Corica, A. y Alfredo, M. (2021). Más de una década de la Ley de Educación Técnico Profesional en Argentina: revisiones a partir de trayectorias educativo-laborales de egresados. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 61–88. DOI: <https://doi.org/10.15366/rebs2021.6.1.003>

Foucault, M. (1985). Saber y verdad. La Piqueta.

Gallart, M.A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?*. OIT/ Cinterfor. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/gallart1.pdf

Garino, D. (2019). Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa. *Revista Páginas de Educación*, 12(1), 98-119. DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1772>

Garino, D. (2020). *Entre la escuela y el trabajo. Trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias*. Topos, editorial del IPEHCS. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/15897>

Garino, D. y Fernández, N. (en prensa). Dispositivos de formación para el trabajo en escuelas técnicas argentinas. Reconfiguraciones en tiempos de pandemia. *Educación, lenguaje y sociedad*, N° 23.

Garino, D., Miñana, G. y Sáez, D. (2021). Relaciones con el saber que traman experiencias. Prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas de Río Negro y Neuquén. En S. Martínez y D. Garino (comps.), *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias* (pp. 293-334). Teseo.

Giovine, R., Garino, D. y Correa, N. (2023). Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Espacios en Blanco*, 33, 75-90. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-360>

Jacinto, C. (2009). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. En G. Tiramonti, y N. Montes (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 73-94). Manantial/FLACSO.

Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49). Teseo/IDES.

Jacinto, C. (2018). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. En S. Martínez. (comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad* (pp.73-110). PubliFadecs.

<http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/5698>

Jacinto, C., Garino, D. y Millenaar, V. (2023). Desigualdades en la educación técnico-profesional en pandemia. Territorio, gobierno y aprendizaje desde la práctica. *Praxis Educativa*, 27(2).

León, F. (2009). Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica. En A. Villa. (coord.). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 171-211). Buenos Aires: Noveduc.

- Martínez, S. (2020). *Escuelas secundarias con sentido: trabajo y comunidad*. Topos, editorial del IPEHCS. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/16009>
- Martínez, S. (2021). Concepciones de educación y trabajo en nuestras investigaciones. Preludio. En S. Martínez y D. Garino (comps.), *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias* (pp. 35-73). Teseco.
- Martínez, S. y Garino, D. (2013). Articulación educación y trabajo en Argentina. Una genealogía posible. En A. Hernández (Dir.) y S. Martínez (Co-Dir.), *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo* (pp. 47-70). PubliFadecs. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/1574>
- Martínez, S., Garino, D. y Fernández, N. (2020). Escola secundaria e formação para o trabalho na Argentina: políticas e saberes em disputa. *Revista on line de Gestão e Política Educacional*, 24(1), 841-866. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13778>
- Martínez, S., Martín, M.E., Garino, D., Giampaolotti, N. y Pol, A. (2020). Discursos sobre varones y mujeres en la formación técnica: entre la reproducción y la transformación. Un estudio situado en dos provincias argentinas. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 13(3), 451-472. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.3.16603>
- Miranda, A. (Coord.) (2018). *La construcción de trayectorias laborales de los egresados de la escuela técnica: una mirada sobre la integralidad de la formación a una década de la ley de educación técnico profesional*. Informe final. Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico-Profesional-INET.
- Millenaar, V. (2017). Trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de sectores populares que participan de dispositivos de formación para el trabajo. (Área Metropolitana de Buenos Aires, 2008-2013). Entre la profesionalización, la acumulación y la socialización. [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires].
- OIT (2022). *Panorama laboral 2022. América Latina y el Caribe*. Lima: OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe. https://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS_867497/lang--es/index.htm
- Pérez, P. y Busso, M. (2022). Movilidad laboral juvenil en Argentina durante la pandemia: ¿Hacia una “generación del confinamiento”? *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 11, 8-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.11186313>
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens.
- Rapoport, A., Acevedo, M., Gerez, P., Álvarez, G. y Martínez Mendoza, R. (2019). Encuesta Nacional de Trayectoria Educativa (ENTrE 2016 – 2017). Primeros resultados y notas metodológicas. En *La ETP investiga. Resultados de las Investigaciones INET 2017*. INET. https://www.inet.edu.ar/wpcontent/uploads/2019/09/LaETPinvestiga_INET2017.pdf
- Riquelme, G. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Miño y Dávila, UBA.
- Seoane, V. (2013) Géneros, Cuerpos y Sexualidades. Experiencias de Mujeres en Escuelas Técnicas de la ciudad de La Plata. [Tesis de Doctorado, FLACSO, Sede Argentina].
- Sosa, M. (2020). Aproximaciones sobre la incidencia del título técnico secundario en la inserción laboral juvenil en la Argentina. *Propuesta Educativa*, 2, 54, 104-120. <https://propuestaeducativa>.

flacso.org.ar/wp-content/uploads/2021/05/REVISTA-54-articulos-Sosa.pdf

Suertegaray, F. (2021). Escuela técnica y trabajo en Neuquén. Trayectorias profesionales de jóvenes egresados entre 2006 y 2018. En S. Martínez y D. Garino (comps.), *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias* (pp. 335-371). Teseo.

Tedesco, J.C. (1980). *La educación en Argentina (1930-1955)*. CEAL.

Tedesco, J.C. (1977). *Industrialización y educación en la Argentina*. PNUD - CEPAL - UNESCO.

Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 53-69). Manantial/FLACSO.

Tiramonti, G., (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (dir), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-34). Homo Sapiens/FLACSO.

Vercellino, S. (2020). Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar. En F. Acosta (comp.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 97-118). Editorial Universidad Nacional General Sarmiento.

Wiñar, D. (1970). *Poder político y educación: el peronismo y la CNAOP*. ITDT-CICE

Notas

¹ Dra. en Ciencias Sociales (UBA). Lic. en Sociología (UBA). Investigadora Asistente del CONICET en el Instituto Patagónico de Humanidades y Ciencias Sociales CONICET-UNComahue (IPEHCS-CONICET-UNCo). Codirectora de un proyecto de investigación sobre escuela secundaria técnica y vínculos con la comunidad en la FACE-UNComahue y JTP del área de metodología en la FADECS-UNComahue. Contacto: delgarino@gmail.com

Efectos de la terminalidad del secundario en las condiciones de reproducción de los alumnos de la educación de jóvenes y adultos en Argentina
Effects of finishing secondary school on the reproduction conditions of students of youths and adults education in Argentina

Julián Olivares¹

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar el grado en que los egresados de la secundaria para jóvenes y adultos en Argentina pueden mejorar sus condiciones de vida al finalizar sus estudios. Para ello, se lleva a cabo un ejercicio comparativo sobre las características socioeconómicas del grupo poblacional de donde provienen los estudiantes de la modalidad y aquellos jóvenes y adultos que tienen el secundario como máximo nivel educativo finalizado, utilizando la Encuesta Anual de Hogares Urbanos del año 2014 realizada por el INDEC. La idea principal a la que se arriba es que las condiciones materiales de los alumnos pueden mejorar de forma marcada al terminar el secundario, aunque ello no necesariamente resuelve diversos problemas que son el resultado de procesos de repulsión que atraviesan a la fuerza de trabajo en general.

Palabras clave: educación secundaria; educación de jóvenes y adultos; título secundario; fuerza de trabajo; sobrepoblación relativa

Abstract

This article aims to analyze the degree to which secondary school for youths and adults graduates in Argentina can improve their living conditions upon completion of their studies. For this, a comparative exercise is carried out on the socioeconomic characteristics of the population group where the students of the modality come from and those youths and adults who have completed secondary school as the highest educational level, using the Annual Survey of Urban Households of the year 2014 carried out by INDEC. The main idea that is reached is that the material conditions of students can improve markedly upon finishing secondary school, although this does not necessarily solve various problems that are the result of processes of repulsion that go through the workforce in general.

Keywords: Secondary Education; Education for Youths and Adults; Secondary Degree; Workforce; Relative Surplus Population

Fecha de recepción: 16/08/2023
Fecha de evaluación: 28/09/2023
Fecha de evaluación: 28/09/2023
Fecha de aceptación: 25/10/2023

Introducción

Uno de los aspectos más sobresalientes del proceso de masificación de la educación secundaria en Argentina ha sido la gran relevancia que ha alcanzado aquella destinada específicamente a personas jóvenes y adultas. En ese sentido, estas ofertas educativas han tenido un importante crecimiento en todo el territorio nacional, posibilitando que miles de sujetos puedan reingresar a la escuela media y terminar sus estudios. Hasta tal punto esto es así que en la actualidad 1 de cada 5 egresados del nivel lo hacen en este tipo de propuestas escolares (De la Fare, 2013; Finnegan, 2016; Finnegan et al., 2021).

Sobre este tema distintas investigaciones han señalado la importancia que tiene la obtención del título secundario para quienes regresan al secundario dentro de la Educación de Jóvenes y Adultos (de aquí en más, EDJA). De este modo, con frecuencia se sostiene que los individuos que estudian en la modalidad vinculan la finalización de la secundaria con una mejora sustancial en sus condiciones de reproducción. Así, más allá de que para muchos sujetos alcanzar la titulación representa un objetivo pendiente en su vida o una etapa necesaria para continuar sus estudios en el nivel superior, para muchos otros surge de la necesidad de conseguir un empleo o mejorar la situación laboral actual (Correa, 2022; González, 2019; Sucunza, 2016). Esto resulta fundamental en la valoración personal de los alumnos, considerando que se encuentran fuertemente atravesados por cuestiones como la desocupación, la pobreza y la precariedad laboral (De la Fare, 2013; Montesinos et al., 2010; Rodríguez, 2008). Ahora bien, más allá de ese aspecto subjetivo, uno de los asuntos pendientes es el siguiente: ¿en qué medida quienes finalizan el secundario en la EDJA pueden modificar sus condiciones materiales?

Partiendo de esa pregunta, este artículo se propone analizar el grado en que los egresados de la secundaria para jóvenes y adultos en Argentina pueden mejorar sus condiciones de vida al completar sus estudios. Para ello, se realiza un ejercicio comparativo de la situación material del grupo poblacional de donde viene la matrícula de la EDJA y los jóvenes y adultos que terminaron el nivel. Como argumento principal se alega que, si bien la finalización del secundario posibilita que estos mejoren sus condiciones de reproducción, no necesariamente supone la superación de distintos elementos que se vinculan con procesos más generales de repulsión de la fuerza laboral².

Consideraciones teóricas

Desde una perspectiva materialista, la educación escolar es entendida como una de las maneras en las cuales se realiza en el capitalismo la formación de los individuos con los conocimientos requeridos para participar del proceso de reproducción social (Fernández Enguita, 1985; Hirsch y Río, 2015; Viñao, 2002). En este tipo de sociedad

el mundo del trabajo y del consumo todo el tiempo se están transformando a raíz de los avances tecnológicos. A causa de ello, se va incrementando la necesidad de que los sujetos sean portadores de diversos saberes universales, como por ejemplo la capacidad de leer y escribir, de razonar para resolver problemas, etc. (Balconi, 2002; Starosta, 2012; Zuboff, 1988). Para incorporar ese tipo de conocimientos se requiere un tiempo de formación más largo dentro de las instituciones escolares. Como resultado, con el desarrollo del capitalismo no solo tiende a extenderse la cantidad de población que se halla escolarizada, sino que además va aumentando de modo continuo el número de años que transita por los sistemas educativos (Hirsch, 2020; Iñigo, 2020; Iñigo y Río, 2017). Históricamente esa expansión de la escolaridad se ha realizado a partir de la demanda de la población por el acceso a mayores niveles educativos para mejorar sus condiciones de vida, como también por la acción del Estado que ha implementado acciones para canalizar esa necesidad social. Entre otros aspectos, eso ha dado lugar a una creciente masificación del nivel secundario. En el caso argentino esto ha sido estudiado por múltiples autores (Acosta, 2012; Braslavsky, 1989; Nobile, 2016; Southwell, 2011; Tiramonti, 2019).

Por otra parte, las condiciones de reproducción de los trabajadores no son homogéneas. De hecho, los adelantos de la ciencia y la técnica suponen un constante reemplazo de trabajo vivo por trabajo muerto. Por eso, mientras que una parte de la fuerza laboral se mantiene activa, otra no es requerida para las necesidades medias de valorización del capital. Esa sobrepoblación relativa se presenta bajo diferentes formas constantes: una porción es población sobrante fluctuante, la cual es repelida y absorbida de modo continuo; otra se encuentra latente en el campo, aunque solo aparece de manera abierta cuando migra a las ciudades por la falta de trabajo en el ámbito rural; por último, una sobrepoblación estancada se mantiene ocupada, pero en empleos precarios con el máximo tiempo de trabajo y el mínimo salario (Marx, 2008). En el territorio argentino el peso de la superpoblación relativa ha sido tratado por diversas investigaciones (Donaire, 2019; Donaire y Rosati, 2023; Iñigo Carrera et al., 2010; Rosati, 2009). Por consiguiente, la propia acumulación genera estos procesos de repulsión que afectan a una parte creciente de la fuerza de trabajo, más allá del nivel educativo que tenga. En relación con este asunto, distintos estudios nacionales señalan que la obtención del título secundario no necesariamente implica que luego se pueda conseguir un empleo regular o salir de la pobreza (Corica, 2012; Filmus, 2001; Filmus y Moragues, 2003; Groisman, 2003; Jacinto, 2006; Salvia y Tuñón, 2003).

Aspectos metodológicos

Considerando que la finalidad de este artículo es calcular cómo cambian las condiciones de reproducción de quienes egresan del secundario en la educación

para jóvenes y adultos, se emplea una metodología cuantitativa. La fuente principal utilizada es la Encuesta Anual de Hogares Urbanos (de aquí en adelante, EAHU) del año 2014. Esta es una encuesta periódica realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (más conocido como INDEC). La misma se lleva a cabo en la población urbana en aglomerados de 2.000 habitantes o más en todo el país durante el tercer trimestre del año. Se selecciona este relevamiento ya que brinda información sistemática y estandarizada sobre el mercado de trabajo urbano en todo el territorio nacional.

Ahora bien, la EAHU no posee ninguna variable acerca de si los individuos relevados concurren a la EDJA. Por consiguiente, para avanzar con el objetivo principal se delimita a la población de 20 años o más cuyo máximo nivel educativo sea la primaria completa o la secundaria incompleta y que concurren a un establecimiento educativo. Se trabaja con este grupo poblacional que es de donde provienen los estudiantes de la modalidad. Se excluye a los menores de 20 años de este cálculo debido a que no hay manera de saber si concurren a la EDJA o a otras modalidades como la secundaria común³. Con todas estas consideraciones, se alcanza un total de 405.517 individuos y un error muestral del 8,3%.

¿En qué medida este grupo poblacional representa al alumnado de la EDJA? La referencia principal sobre la cantidad de estudiantes que concurren a la modalidad se encuentra en los relevamientos anuales llevados a cabo por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (de aquí en más, DiNIECE) del Ministerio de Educación. Estos abarcan a la totalidad de los establecimientos educativos del país, con lo cual resultan fiables para conocer cuántos alumnos asisten a la modalidad. Si se toma la edad de 20 años o más para el 2014, el Relevamiento Anual muestra que en ese momento concurren a la EDJA 334.168 alumnos, de los cuales la enorme mayoría son de escuelas en espacios urbanos. Eso representa un 60% de la matrícula total de ese año.

De ese modo, entre el dato de la DiNIECE y el de la EAHU hay una divergencia de casi 100 mil individuos. ¿Cómo puede explicarse esa diferencia? Primero, debe considerarse que el Relevamiento Anual es un censo escolar, el cual tiene un carácter más exacto que un relevamiento como la EAHU que se basa en una muestra con un ponderador. Asimismo, en el año 2014 el relevamiento de la DiNIECE no incorpora la matrícula de programas de terminalidad educativa con gran alcance en todo el territorio nacional (como por ejemplo el plan FinEs II), pero que sí pueden ser captados en la EAHU. Al unísono, el Relevamiento Anual se lleva a cabo en abril y toma las edades de los alumnos del mes de junio, mientras que la EAHU se ejecuta entre julio y septiembre. Eso puede ocasionar que muchos hayan abandonado sus estudios para cuando se realiza la EAHU. Pero también puede causar que aquellos alumnos que tenían 19 años a comienzos del ciclo lectivo hayan cumplido 20 años

para el tercer trimestre. Por último, la EAHU solo se desarrolla en espacios urbanos, mientras que el Relevamiento Anual contiene también estudiantes en ámbitos rurales (unos 20 mil casos en 2014). Todas estas cuestiones explican por qué las cifras de la DINIECE y de la EAHU no concuerdan de manera exacta.

No obstante, si bien la cantidad de casos no coincide totalmente, como mínimo la EAHU brinda información sobre una porción representativa del grupo poblacional de donde proviene el estudiantado de la EDJA. Partiendo de esa base, la aproximación a las condiciones de vida de los mismos se realiza tomando en cuenta distintos indicadores socioeconómicos: su condición de ocupación, el salario e intensidad de la ocupación principal de quienes tienen empleo, si su trabajo está registrado, si tiene tiempo de finalización, si viven en hogares pobres y si acceden a la asistencia social para poder subsistir. Estos elementos se comparan con aquellos jóvenes y adultos de 20 años o más que tienen el secundario como máximo nivel educativo finalizado. De ese modo, se conoce de manera estimativa cuál es la diferencia que genera el acceso al título secundario en la modalidad.

Los resultados que se presentan al respecto de esta temática son parte de una tesis doctoral en desarrollo que estudia la expansión de la secundaria para jóvenes y adultos en Argentina hasta 2018⁴. Si bien en la actualidad existe cierta distancia temporal, la elección de la EAHU de 2014 responde a la disponibilidad de otras fuentes con las que pudieron cotejarse y complementarse distintos elementos con el fin de hacer una lectura más integral, como son la Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (ENES), la segunda Encuesta de Protección y Seguridad Social (ENAPROSS II) y la Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes (EAN-NA)⁵. Sin embargo, resulta importante señalar que las cifras a las que se arriba en este artículo pueden llegar a ser diferentes en el presente considerando por ejemplo que la situación económica del país ha empeorado de forma significativa, lo cual ha impactado en la realidad de la fuerza laboral.

Contexto general de análisis

Este artículo centra su análisis en el año 2014 a partir del uso de la EAHU realizada por el INDEC, por lo que resulta necesario hacer una contextualización del escenario educativo y económico de Argentina para abordar los datos específicos de los estudiantes que asisten al secundario para jóvenes y adultos.

En términos educativos la situación de la EDJA debe analizarse dentro de un contexto de expansión de la escolaridad y masificación de la escuela secundaria, que en Argentina se volvió obligatoria en 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional (o LEN). Según datos del Ministerio de Educación de la Nación, en 2016 las tasas netas de escolarización del nivel habrían alcanzado un 89,2% (SEIE, 2023), mientras que la matrícula de la secundaria común creció casi un 10% entre 2007 y

2017 (DiNIECE, 2007; 2017). La aprobación de la LEN potenció el despliegue de la educación de jóvenes y adultos. Esto se debió, por un lado, a que extendió la obligatoriedad para toda la población, incluyendo a los jóvenes y adultos que no consiguieron terminarla. Por el otro, a que le devolvió el carácter de modalidad a la EDJA (que en los noventa se habría incorporado a los Regímenes Educativos Especiales con la Ley Federal de Educación). A la vez, porque no solo planteó la necesidad de constituir nuevos programas de terminalidad para este sector poblacional, sino que dio potestad al Consejo Federal de Educación para generar iniciativas y lineamientos comunes en todo el territorio nacional (De la Fare, 2013; Montesinos et al., 2010; Rodríguez, 2008). Sin contar a los miles de alumnos y graduados del plan FinEs, la matrícula de la EDJA aumentó un 5,8% entre 2007 y 2017, mientras que la cantidad de egresados lo hizo en un 91,4% (DiNIECE, 2007; 2017)⁶.

Al mismo tiempo, en términos económicos los inicios de la segunda década del siglo XXI en Argentina se caracterizaron por una desaceleración y relativo estancamiento de la economía, lo cual afectó las condiciones de reproducción de la fuerza laboral. De ese modo, mientras que desde el año 2003 el país tuvo un importante crecimiento (luego de la crisis), en los inicios de la década de 2010 su evolución se hizo más lenta e incluso durante varios años fue negativa (Astarita, 2016; Caracoche, 2020; Piva, 2018). En sintonía, la situación de los trabajadores tendió a mejorar luego del año 2002, aunque entrada la década pasada ese desarrollo se frenó (Arakaki, 2015; Cazón et al., 2016; Kornbliht et al., 2014; Seiffer y Rivas, 2017). Siguiendo los datos que brinda la EAHU llevada a cabo por el INDEC, entre 2010 y 2014 la tasa de desempleo rondó el 7% y la de subocupación el 10%. Por otra parte, los asalariados temporales se ubicaron cerca del 13%, mientras que aquellos no registrados lo hicieron alrededor del 37%. Entre esos mismos años el salario real se mantuvo prácticamente estancado y la pobreza osciló en torno a un 30% (Piva, 2018; Salvia et al., 2018; Zack et al., 2020).

En síntesis, el análisis que va a realizarse sobre el efecto de la finalización de los estudios secundarios en los alumnos de la educación para jóvenes y adultos en Argentina en 2014 debe considerar dos cuestiones generales que hacen a la realidad del país en ese momento histórico. Por un lado, que se trata de un contexto en el cual un creciente número de individuos concurre y finaliza el nivel medio (incluso dentro de la EDJA). Por el otro, que es un escenario de desaceleración de la economía nacional donde toda una parte de la fuerza de trabajo presenta características que indican cierto grado de repulsión (desempleo, pobreza, precariedad laboral, etc.).

Los estudiantes de la secundaria para jóvenes y adultos en Argentina en la bibliografía especializada

Distintos trabajos han observado las características de la población que asiste a

la educación secundaria para jóvenes y adultos en Argentina. En un sentido general, de por sí hay autores que indican que la especificidad de los alumnos de la modalidad no se origina en una cuestión etaria, sino en su origen socioeconómico. Por ejemplo, Brusilovsky (1995) indica que la EDJA en el país se ha enfocado en la escolarización de jóvenes y adultos definidos como carenciados, obreros, trabajadores, etc. En esa misma línea, muchas investigaciones han reconocido el modo en que los estudiantes están atravesados por diferentes problemáticas socioeconómicas, las cuales dificultan su recorrido por el sistema escolar. Una de las principales es la pobreza, ya que con frecuencia se indica que se trata de sujetos que provienen de familias de muy bajos ingresos y que no consiguen satisfacer sus necesidades básicas. Otra tiene que ver con la desocupación, debido a que no logran conseguir un trabajo a pesar de buscarlo de manera activa. Como la otra cara de la moneda, se suele mencionar que los que se encuentran ocupados lo están de manera precaria, trabajando de forma irregular en trabajos no registrados y normalmente por bajos salarios (De la Fare, 2013; González, 2019; Krieger, 2015; Pecarrere, 2014; Montesinos et al., 2010; Rodríguez, 2008; Sucunza, 2016).

No resulta casual que la posibilidad de terminar el nivel medio se vincule con una mejora en las condiciones de vida de quienes concurren a la EDJA. Según los estudios de campo realizados por los autores que investigan la modalidad, en muchos casos los alumnos afirman requerir el título secundario para poder conseguir un empleo, ya que es una de las condiciones mínimas que se solicitan para la mayoría de los puestos laborales. Para otros que sí están empleados, tener esa credencial educativa implica un aumento en su salario o la posibilidad de conseguir otro trabajo en mejores condiciones. Asimismo, una porción de los estudiantes ve a la titulación como un paso necesario para poder continuar sus estudios en el nivel superior y tener otras posibilidades en el mercado de trabajo. Es decir que, desde la percepción de los alumnos, reingresar al sistema educativo dentro de la EDJA es una forma en la cual pueden cambiar sus condiciones materiales finalizando el secundario (Burgos, 2018; Correa, 2022; Crego, 2016; Cuestas, 2014; González, 2019; González y Míguez, 2014; Míguez, 2018).

En mucha menor medida, hay obras que se han enfocado en ver lo que ocurre con los egresados de la secundaria para jóvenes y adultos también a partir del trabajo de campo. En parte se ha reconocido que quienes completan el nivel en la modalidad pueden mejorar su situación laboral, por ejemplo, consiguiendo empleos más estables o con ingresos más elevados. Otros han seguido las trayectorias de los individuos una vez que han accedido a estudiar una carrera en el nivel superior, lo cual no solo representa un logro personal en su vida, sino también una posibilidad para eventualmente conseguir un título terciario o universitario (Bostal y González, 2020; Garriaga Olmo, 2018; Sucunza, 2016; Ullman, 2015).

En síntesis, la bibliografía especializada en la educación secundaria para jóvenes

y adultos señala ciertas cuestiones centrales para entender las condiciones de vida de los estudiantes y la importancia que tiene la terminalidad del secundario para ellos. En principio, que en el plano socioeconómico se trata de sujetos que provienen de las capas más empobrecidas de la fuerza laboral. En relación con ello, que en términos subjetivos la obtención del título secundario se vincula de modo directo con la posibilidad de transformar su situación material. A su vez, que en términos objetivos los alumnos que egresan de la modalidad pueden llegar a conseguir mejores empleos o continuar una carrera en el nivel superior. Ahora bien, más allá de estos aportes, no se han encontrado investigaciones que busquen medir de qué manera su situación concreta puede cambiar al conseguir la titulación secundaria. Es decir, ¿qué tanto influye la obtención de esta credencial educativa en la posibilidad de estar empleados o desempleados para los estudiantes? ¿Cómo cambia sus chances de tener un trabajo precario? ¿Y qué ocurre en cuanto a la posibilidad de ser pobres? Responder a este tipo de interrogantes requiere otro tipo de aproximación, que busque cuantificar sus condiciones de reproducción y el efecto que la titulación genera en las mismas. A eso se dedica el próximo apartado.

Efectos de la finalización del nivel secundario en los alumnos de la modalidad desde la estadística

En este subapartado se realiza una comparación de las características socioeconómicas de los jóvenes y adultos que no terminaron el secundario y concurren a un establecimiento educativo con aquellos que tienen como máximo nivel educativo completo el secundario. De este modo, el ejercicio supone una aproximación a las condiciones de vida de los estudiantes de la EDJA y su contraste con quienes finalizaron el secundario, con el fin de poder captar cómo influye la obtención del título del nivel medio. Para ello se recurre a la EAHU del año 2014. Las variables analizadas se presentan en forma de cuadros para simplificar la exposición de las ideas principales.

Para empezar, con anterioridad se mencionó que en la bibliografía especializada la desocupación aparece como uno de los factores que más afecta a los estudiantes. Analizando la condición de actividad en la fuente utilizada, en este caso se puede observar que un 7% de los jóvenes y adultos que no terminaron el secundario y asisten a un establecimiento escolar están desempleados. No se trata de una cifra tan marcada en términos absolutos, aunque en términos relativos esta disminuye en aquellos que sí completaron secundario en un 33% (porque solo el 4,8% están desocupados). También puede verse un cambio notorio en la posibilidad de estar inactivos, ya que esta se reduce en un 36% en el grupo de quienes finalizaron el nivel⁷.

Cuadro 1. Jóvenes y adultos sin secundario completo que asisten a un establecimiento educativo y con secundario completo como máximo nivel educativo completado, según condición de ocupación. Argentina. Año 2014

Condición de ocupación	% jóvenes y adultos sin secundario completo que asisten a un establecimiento educativo	% jóvenes y adultos con secundario como máximo nivel educativo completado
Ocupados	42,4	62,7
Desocupados	7,2	4,8
Inactivos	50,4	32,2
Sin datos	-	0,3
Total	100	100

Fuente: elaboración propia en base a EAHU (INDEC).

Respecto de la intensidad de la ocupación de los que tienen empleo, en los jóvenes y adultos que no terminaron el secundario y asisten a un establecimiento escolar la subocupación llega casi a un quinto de los sujetos. En quienes sí completaron el nivel esa cifra se reduce en un 43%. Se puede señalar, no obstante, que en el segundo caso hay un porcentaje más alto que está sobreocupado.

Cuadro 2. Jóvenes y adultos sin secundario completo que asisten a un establecimiento educativo y con secundario completo como máximo nivel educativo completado, según intensidad de la ocupación principal. Argentina. Año 2014

Intensidad de la ocupación principal	% jóvenes y adultos sin secundario completo que asisten a un establecimiento educativo	% jóvenes y adultos con secundario como máximo nivel educativo completado
Subocupados	19,3	11
Ocupados de manera plena	53,7	52,6
Sobreocupados	26,1	33,6
Ocupados que no trabajaron esa semana	1	2,8
Total	100	100

Fuente: elaboración propia en base a EAHU (INDEC).

Con frecuencia se utiliza el acceso al descuento jubilatorio para distinguir si un empleo es precario o no (Arakaki, 2015). Con la información de la EAHU es posible advertir que 6 de cada 4 sujetos empleados del grupo poblacional de donde provienen los alumnos no están registrados y no realizan dicho aporte. De hecho, a diferencia

de la subocupación, aquí se trata de un fenómeno que abarca a más de la mitad de los casos. En contraste, en el grupo de quienes terminaron el nivel este indicador se reduce casi 30 puntos (un 47% de disminución). Por consiguiente, conseguir el título secundario evidentemente incrementa de manera sustancial las posibilidades de tener un empleo no precario. No deja de ser llamativo, sin embargo, que la precariedad laboral está muy extendida aun en quienes cuentan con la titulación del nivel medio.

Cuadro 3. Jóvenes y adultos sin secundario completo que asisten a un establecimiento educativo y con secundario completo como máximo nivel educativo completado, según acceso a descuento jubilatorio. Argentina. Año 2014

Empleo con descuento jubilatorio	% jóvenes y adultos sin secundario completo que asisten a un establecimiento educativo	% jóvenes y adultos con secundario como máximo nivel educativo completado
Sí	40,8	68,9
No	59,2	31,1
Total	100	100

Fuente: elaboración propia en base a EAHU (INDEC).

¿Sucede lo mismo al ver la tenencia de un empleo temporal? (otra característica de la irregularidad en las condiciones de trabajo). Dentro del grupo de quienes no terminaron el nivel y se encuentran estudiando, un quinto de los que trabajan está en esta situación. En el caso de quienes tienen el título secundario esa cifra se achica en un 50%. Aunque es conveniente señalar que los empleos de tipo temporal no tienen tanto peso como los empleos de tipo precario que se expusieron en el cuadro anterior.

Cuadro 4. Jóvenes y adultos sin secundario completo que asisten a un establecimiento educativo y con secundario completo como máximo nivel educativo completado, según tenencia de empleo temporal. Argentina. Año 2014

Tenencia de empleo temporal	% jóvenes y adultos sin secundario completo que asisten a un establecimiento educativo	% jóvenes y adultos con secundario como máximo nivel educativo completado
Sí	20,6	10,2
No	79,4	89,8
Total	100	100

Fuente: elaboración propia en base a EAHU (INDEC).

Si se compara el salario de la ocupación principal también se pueden notar de nuevo asimetrías muy notorias (incluso mayores que en el caso del empleo no registrado). Así, tres cuartos de los jóvenes y adultos ocupados que no terminaron el

secundario y asisten a un establecimiento escolar ganan menos de 1 salario mínimo. Esa cantidad es un 45% menos en el caso de los que acabaron el secundario. De todos modos, se trata de un fenómeno que tiene una masividad importante en el segundo grupo. Es decir, la situación mejora de manera muy marcada al conseguir el título, pero no necesariamente se resuelve⁸.

Cuadro 5. Jóvenes y adultos sin secundario completo que asisten a un establecimiento educativo y con secundario completo como máximo nivel educativo completado, según salario de la ocupación principal. Argentina. Año 2014

Salario de la ocupación principal	% jóvenes y adultos sin secundario completo que asisten a un establecimiento educativo	% jóvenes y adultos con secundario como máximo nivel educativo completado
Menos de 1 salario mínimo	75,1	41,5
1 salario mínimo y menos de 2	23,9	39,4
2 salarios mínimos o más	1	19,1
Total	100	100

Fuente: elaboración propia en base a EAHU (INDEC).

En consonancia con lo dicho antes, al mirar el indicador de pobreza por ingresos se puede percibir que en el año 2014 más del 40% de quienes no tienen el secundario y se encuentran estudiando pertenecen a hogares pobres. Esa situación disminuye en un 51% para el caso de quienes cuentan con la secundaria como máximo nivel finalizado, aunque está lejos de desaparecer.

Cuadro 6. Jóvenes y adultos sin secundario completo que asisten a un establecimiento educativo y con secundario completo como máximo nivel educativo completado, según condición de pobreza. Argentina. Año 2014

Condición de pobreza por ingresos	% jóvenes y adultos sin secundario completo que asisten a un establecimiento educativo	% jóvenes y adultos con secundario como máximo nivel educativo completado
Pobres	44,8	21,8
No pobres	55,2	78,2
Total	100	100

Fuente: elaboración propia en base a EAHU (INDEC).

Otro indicador tomado en el mismo sentido es el acceso a la asistencia social, la cual cumple el papel de compensar los bajos ingresos familiares de estos sujetos. A partir de la EAUH puede saberse que en el año investigado casi el 40% de los

individuos del grupo poblacional de dónde vienen los estudiantes recurre a subsidios o ayuda en forma de dinero o mercadería para su subsistencia. Tal como se ve en el siguiente cuadro, este número se reduce a casi un tercio para quienes sí terminaron el nivel (una disminución del 65%).

Cuadro 7. Jóvenes y adultos sin secundario completo que asisten a un establecimiento educativo y con secundario completo como máximo nivel educativo completado, según acceso a subsidios o ayuda en dinero o mercadería de instituciones públicas o privadas. Argentina. Año 2014

Acceso a la asistencia social	% jóvenes y adultos sin secundario completo que asisten a un establecimiento educativo	% jóvenes y adultos con secundario como máximo nivel educativo completado
Sí	37,1	13
No	62,9	87
Total	100	100

Fuente: elaboración propia en base a EAHU (INDEC).

Contemplando todo lo que se expuso hasta este punto, es posible sostener que existe una diferencia marcada en términos socioeconómicos entre el grupo de jóvenes y adultos que no terminaron el secundario y asisten a un establecimiento educativo en comparación con los que finalizaron el nivel. De este modo, aquellos que cuentan con el secundario como máximo nivel completado tienen menos posibilidades de estar desocupados, inactivos o subocupados, tener un trabajo sin descuento jubilatorio o de tipo temporal, ganar menos del salario mínimo, ser pobres o necesitar de la asistencia social para poder subsistir. Esto muestra que la titulación en la secundaria para jóvenes y adultos efectivamente puede permitir que los egresados mejoren sus condiciones materiales.

No obstante, debe considerarse a estos resultados como un cálculo estimativo. En principio, no existe una fuente que mida con exactitud las condiciones de vida de los estudiantes. La EAHU es un relevamiento que se enfoca en la población en general y permite aproximarse al grupo poblacional de donde proviene la matrícula de la EDJA. En el mismo sentido, la comparación con quienes completaron el secundario debe tomarse como una estimación para ver cómo influye la finalización del nivel, pero de ninguna manera agota las determinaciones que explican la situación socioeconómica de los individuos. Así, debe tenerse en cuenta que la misma no está atravesada solamente por la titulación, sino también por otros elementos como los conocimientos adquiridos en el proceso educativo, el origen social previo de los alumnos o el momento del ciclo económico, todas cuestiones que no se llegan a captar en este tipo de aproximación. A la vez, con este ejercicio y fuente solo se

logra abordar a la matrícula de 20 años o más, aunque queda por fuera una porción importante del alumnado de la EDJA que tiene menos de esa edad.

Con independencia de estas limitaciones, puede verse que el grupo poblacional de donde provienen los estudiantes de la modalidad tiene ciertas condiciones de vida, las cuales cambian de manera sustancial en quienes han podido terminar el nivel. Ahora bien, los aspectos observados en ambos grupos remiten a procesos de repulsión que son propios de aquella fracción de la clase trabajadora que aparece como superflua para las necesidades medias de valorización del capital. Es decir, son característicos de la sobrepoblación relativa. Entre ellos, que su fuerza laboral no sea absorbida de modo pleno (desocupación, subocupación), que lo haga de manera irregular (empleo precario, temporal), como así también que sea vendida por debajo de su valor (salarios menores al mínimo, pobreza, acceso a la asistencia social). Estos elementos tienen más peso en el sector de la población que no terminó la secundaria y asiste. Sin embargo, si bien disminuyen de forma significativa en quienes tienen el secundario como máximo nivel educativo completo, no desaparecen en absoluto. Ello se debe a que remiten a procesos que son generales en la fuerza de trabajo en Argentina y que van más allá de su nivel educativo.

Reflexiones finales

El presente artículo se propuso analizar el grado en que los egresados de la secundaria para jóvenes y adultos en Argentina pueden mejorar sus condiciones de vida al finalizar sus estudios. Para ello se llevó a cabo un ejercicio comparativo de las condiciones de vida del grupo poblacional de donde viene la matrícula de la EDJA y los jóvenes y adultos que terminaron el nivel en base a la EAHU del año 2014.

Los cálculos realizados permitieron observar que en ese momento temporal existen asimetrías importantes en todas las variables contrastadas. Así, el abordaje de la población estudiada mostró que en la misma tienen mucho más peso los desocupados, los inactivos, los subocupados, los que trabajan de forma precaria o a término, los que reciben una paga menor al salario mínimo, los que viven en la pobreza o los que deben recurrir a la asistencia social para vivir. En quienes tienen el secundario como máximo nivel educativo terminado todos esos aspectos disminuyen de manera sustancial en un rango que oscila entre un 30% y un 65%. En principio esto era esperable teniendo en cuenta que la secundaria se encuentra en un proceso de masificación y el título se ha vuelto un elemento central dentro del mercado laboral. No obstante, se aclaró que estas cuestiones se vinculan con procesos más generales de repulsión de la fuerza laboral como producto del desarrollo del capitalismo, que no dependen del nivel educativo de los sujetos en sí. Ello permitió explicar que si bien esos indicadores decrecen en el caso del segundo grupo, de todos modos tienen un peso notorio (en especial en lo relacionado con tener un empleo sin descuento

jubilatorio y ganar menos del salario mínimo).

Para terminar, aunque este escrito se basó en una aproximación vinculada a ciertos aspectos socioeconómicos que la EAHU permite captar en años recientes, esto abre la puerta a nuevas interrogantes. Una de ellas es en lo que respecta a los estudiantes que tienen menos de 20 años. ¿Estos resultados aplican para esa porción de la matrícula? La otra es sobre lo que ha ocurrido en décadas previas. ¿Cómo ha influido en otros momentos históricos la posibilidad de terminar el secundario en la EDJA? En sintonía, considerando que se trata de un estudio basado en una fuente de 2014, aparece la cuestión de si la realidad de los egresados ha cambiado en la actualidad. ¿Los efectos de la titulación en la EDJA han variado en el presente? Estas son algunas preguntas que invitan a continuar investigando sobre el despliegue de la educación de jóvenes y adultos en Argentina.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 131-134.
- Arakaki, A. (2015). Trabajadores precarios del sector privado. Una evaluación de su volumen, composición y remuneración en la experiencia argentina reciente. En J. Lindenboim y A. Salvia (Coords.), *Hora de balance: proceso de acumulación, mercado de trabajo y bienestar: Argentina, 2002-2014* (pp. 173-210). Buenos Aires: Eudeba.
- Astarita, R. (28 de julio de 2016) *Crisis, Cambiemos y programas capitalistas*. <https://rolandoastarita.blog/2016/07/28/crisis-cambiemos-y-programas-capitalistas/>
- Balconi, M. (2002). Tacitness, codification of technological knowledge and the organisation of industry. *Research Policy*, 31(3), 357-379. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(01\)00113-5](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(01)00113-5)
- Bostal, M. C. y González, F. (2020). Después de la escuela. Proyectos y distancias sociales en jóvenes egresados del nivel secundario en La Plata, Argentina. *Última Década*, 28(53), 103-124. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/58449>
- Braslavsky, C. (1989). *La discriminación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Brusilovsky, S. (1995). Educación de adultos: conceptos, realidades y propuestas. *Diálogos*, 1, 38-44.
- Burgos, A. (2018). *Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional: alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos* [Tesis de doctorado, UBA]. Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/1044>
- Caracoche, C. (2020). *Duhaldismo, kirchnerismo y macrismo: el capitalismo argentino y su recurrencia histórica*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Cazón, F., Kennedy, D. y Lastra, F. (2016). Las condiciones de reproducción de fuerza de trabajo como forma de la especificidad de la acumulación de capital en Argentina: evidencias concretas desde mediados de los '70. *Trabajo y Sociedad*, (27), 305-327.

- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última Década*, 20(36), 71-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100004>
- Correa, M. (2022). *Políticas de terminalidad educativa y derecho a la educación: el caso del Plan FinEs y el Programa Vos Podés en la Provincia de La Pampa, Argentina (2012-2019)* [Tesis de doctorado, UNC]. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/546893>
- Crego, M. (2016). Resonancias de la variación escolar. Primer acercamiento a un plan de terminalidad educativa secundaria en La Plata, Argentina. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, (16), 206-250. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1257>
- Cuestas, P. (3-5 de diciembre de 2014). "Yo quiero mi título": *La perspectiva de los alumnos y alumnas del Plan FiNes II de La Plata sobre su paso por esta experiencia educativa* [Ponencia]. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Buenos Aires, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4550/ev.4550.pdf
- De la Fare, M. (2013). *Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*. Serie Informes de Investigación N° 8. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: DiNIECE-Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006570.pdf>
- DiNIECE (2007). *Anuario Estadístico*. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.
- DiNIECE (2014). *Anuario Estadístico*. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.
- DiNIECE (2017). *Anuario Estadístico*. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.
- Donaire, R. (7-9 de agosto de 2019). *Superpoblación relativa en Argentina. Un análisis a partir de tres mediciones (2003/2010/2017)* [Ponencia]. 14° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, Argentina. https://aset.org.ar/congresos-antecedentes/14/ponencias/4_Donaire.pdf
- Donaire, R. y Rosati, G. (2023). *Los que sobran (para el capital). Los trabajadores argentinos entre el activo y la reserva*. CABA: Grupo Editor Universitario.
- Fernández Enguita, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología*. España: Akal.
- Filmus, D. (2001). La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. En C. Braslavsky (Org.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp. 149-222). Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Filmus, D. y Moragues, M. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media? En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (pp. 35-64). Buenos Aires: Fundación OSDE, IIPE-UNESCO, Grupo Editor Altamira.
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de Saberes*, (6), 33-42. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068/1017>
- Finnegan, F., González, D. y Valencia, D. (2021). Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. ¿Un derecho que llega a todos? *Publicación del Observatorio Educativo y Social de la UNIPE*, (6), 1-17.

Garriaga Olmo, S. (5-7 de diciembre de 2018). “Creo que quería vivir la experiencia y la viví”: La experiencia universitaria en la carrera de Sociología de estudiantes egresadas del Plan FinEs (2016-2019) [Ponencia]. X Jornadas de Sociología de la UNLP. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11526/ev.11526.pdf

González, D. y Míguez, M. (29-31 de octubre de 2014). *El Plan Fines 2: sentidos en torno de la inclusión y la escolarización* [Ponencia]. I Encuentro internacional de educación. Espacios de investigación y divulgación, Buenos Aires, Argentina. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/388>

González, F. (2019). “Volver a la escuela”: la política, el barrio y el trabajo en experiencias de terminalidad educativa de estudiantes del plan FinEs 2 en el Gran La Plata (2013-2017) [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata – SEDICI. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87017>

Groisman, F. (2003). Devaluación educativa y segmentación en el mercado de trabajo del área metropolitana de Buenos Aires entre 1974 y 2000. *Estudios del Trabajo*, (25), 73-97.

Hirsch, D. (2020). *Reformas de la educación técnica y transformaciones productivas: el vínculo entre el Estado, las empresas y las escuelas para la formación de la fuerza de trabajo (1992-2014)* [Tesis de doctorado no publicada, UBA].

Hirsch, D. y Río, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13(18), 69-91. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2014). *Encuesta Anual de Hogares Urbanos*.

Iñigo Carrera, N., Cavalleri, S. y Murruni, M. (2010). La superpoblación relativa en Argentina actual: un ejercicio de medición. *PIMSA Documentos y Comunicaciones*, (13), 104-161.

Iñigo, L. (2020). Las transformaciones de la escolaridad como formas concretas del movimiento de la materialidad de la producción de la vida social. Automatización de los procesos de trabajo y generalización de la lectura. *Educación, Lengua y Sociedad*, 18(18), 1-31. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2020-181805>

Iñigo, L. y Río, V. (2017). Extensión de la escolaridad y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: el papel de la universalización de la lectura y escritura. *Universitas humanística*, (83), 206-236. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.eeoe>

Jacinto, C. (2006). Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria. *Anales de la Educación Común*, 2(5), 106-121. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/329>

Jefatura de Gabinete de Ministros (2014). *Informe de la Jefatura de Gabinete al Senado n° 85*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación.

Kornblihtt, J., Seiffer, T., y Villanova, N. (2014). De la caída relativa a la caída absoluta del salario real en la Argentina (1950-2013). *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 12(2), 41-50. <https://doi.org/10.21500/22563202.61>

Krieger, M. (2015). *La educación en los barrios: El plan FinEs. Un estudio de caso en la periferia platense* [Tesis de grado, UNLP]. Repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. <https://memoria.fahce.unlp>

edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1157

Marx, K. (2008). *El Capital. Crítica de la economía política. Tomo I. El proceso de producción del capital*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Míguez, M. (2018). *Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en caso: el plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires* [Tesis de maestría, UBA]. Repositorio institucional de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5762>

DiNIECE (2014). *Anuario Estadístico*. Ministerio de Educación de la Nación.

Montesinos, M., Schoo, S. y Sinisi, L. (2010). *Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Serie La Educación en Debate N° 7. Argentina: DiNIECE-Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_en_debate_7.pdf

Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última Década*, 24(44), 109-131. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100005>

Olivares, J. (2022). La diferenciación de la fuerza de trabajo y las características socioeconómicas de los alumnos de la educación secundaria de jóvenes y adultos en Argentina en los años recientes. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-20. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260113>

Pecarrere, F. (2014). *Plan FinEs 2: Algunas experiencias en la ciudad de La Plata*. [Tesis de grado, UNLP]. Repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1095/te.1095.pdf>

Piva, A. (2018). Política económica y modo de acumulación en la Argentina de la posconvertibilidad. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(52), 1-26. <https://doi.org/10.18504/pi2652-006-2018>

Rodríguez, L. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. Michoacán: CEAAL-CREFAL.

Rosati, G. (2009). Un ejercicio empírico sobre la función y las formas que asume la población excedente en la formación social argentina. *PIMSA Documentos y Comunicaciones*, (12), 23-52.

Salvia, A., Robles, R. y Fachal, M. (2018). Estructura sectorial del empleo, nivel educativo de la fuerza de trabajo y diferenciales de ingresos laborales en la Argentina (1992-2014). *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 36(2), 325-354. <http://dx.doi.org/10.5209/CRLA.60700>

Salvia, A. y Tuñón, I. (2003). *Los jóvenes trabajadores frente a la educación, el desempleo y la inserción social*. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert.

SEIE (2023). *Tasas de escolarización: consideraciones sobre las fuentes y métodos de cálculo*. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.

Seiffer T. y Rivas, G. (2017). La política social como forma de reproducción de la especificidad histórica de la acumulación de capital en Argentina (2003-2016). *Estudios del trabajo*, (54), 91-117.

Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis Educativa*, 6(1), 67-78.

Starosta, G. (2012). El sistema de maquinaria y las determinaciones de la subjetividad revolucionaria en los Grundrisse y El Capital. En G. Caligaris y A. Fitzsimons (Eds.), *Relaciones económicas y políticas: aportes para el estudio de su unidad con base en la obra de Karl Marx* (pp. 92-136). Buenos Aires: FCE-UBA.

Sucunza, M. (2016). La incidencia del Plan Fines II en las trayectorias educativo-laborales de las personas que participaron de esta experiencia. *Revista Oficio*, (2), 4-61.

Tiramonti, G. (2019). La escuela media argentina: el devenir de una crisis. *Propuesta Educativa*, (51), 78-92 <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa51-articulo-TIRAMONTI.pdf>

Ullman, A. (2015). Otros modos de habitar la Universidad. Nuevos sentidos y subjetividades de los jóvenes y de los adultos egresados del plan FINES. *Actas de periodismo y comunicación*, 1(2).

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. España: Ediciones Morata.

Zack, G., Schteingart, D. y Favata, F. (2020). Pobreza e indigencia en Argentina: construcción de una serie completa y metodológicamente homogénea. *Sociedad y Economía*, (40), 69-98. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i40.8020>

Zuboff, S. (1988). *In the Age of Smart Machine*. Nueva York: Basic Books.

Notas

¹ Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede de trabajo en el Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Doctorando en Historia, Universidad de Buenos Aires. Licenciado en Historia, Universidad Nacional de Luján. Profesor en Historia, Instituto Superior de Profesorado Joaquín V. González

² El presente trabajo fue desarrollado en el marco de una beca doctoral financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (RESOL-2018-2686-APN-DIR#CONICET) sobre el papel social que ha cumplido la educación secundaria para jóvenes y adultos en la formación de trabajadores en Argentina durante el período 2006-2018.

³ Una aproximación similar se ha utilizado en Olivares (2022).

⁴ Se decidió realizar el corte en 2018 ya que es el último año en que se detectaron cambios normativos importantes en la provincia de Buenos Aires (referente empírico de la tesis) con anterioridad a la pandemia de COVID-19 (donde la modalidad y todo el sistema escolar se vio atravesado por formas coyunturales de trabajo a distancia para sostener el proceso educativo).

⁵ Por razones de espacio no es posible desplegar aquí los resultados de todo el ejercicio comparativo con esas otras fuentes, aunque debe señalarse que para el grupo poblacional investigado los mismos son cercanos en cuanto al peso relativo de la desocupación y el empleo precario, aunque presentan cifras más elevadas de subocupación y menores de trabajo temporal.

⁶ Por falta de información no es posible conocer el número de estudiantes que concurrían y terminaban sus estudios secundarios en el plan FinEs en 2017 en todo el territorio nacional, aunque con el Informe n° 85 de la Jefatura de Gabinete al Senado es posible saber que en

2013 eran más de 370 mil estudiantes y más de 100 mil egresados.

⁷ La fuente considera a los desocupados como población activa, ya que si bien no tienen una ocupación están buscando tenerla de manera activa. Por el contrario, la población inactiva es aquella que no busca trabajo (sea porque no puede trabajar o porque no desea hacerlo), incluyendo en este caso a amas de casa, discapacitados, estudiantes, jubilados, rentistas, etc.

⁸ El salario mínimo sancionado por el Estado nacional en el 2014 con el que se realizó este cálculo era de \$4.400.

La materia “Construcción de Ciudadanía” en la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Análisis de una colisión curricular
The subject “Construction of Citizenship” in the Secondary School of the Province of Buenos Aires. Analysis of a curricular collision

Rafael Ignacio del Campo¹

Resumen

El presente trabajo se propone abordar lo sucedido con la materia “Construcción de Ciudadanía” desde su elaboración e implementación hasta que adoptó su forma definitiva. Esta materia, en su origen en los años 2006-2007, responde a un diseño curricular y de evaluación diferente al del resto de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, a lo largo de su implementación se ha ido adecuando y redefiniendo para pasar a ser similar en el diseño, e igual en la evaluación y acreditación, al resto de las materias. En perspectiva de poder comprender e implementar distintas reformas educativas, el trabajo propone describir y analizar el proceso que se dio en los años 2006, cuando se formuló la materia y se comenzó su experiencia piloto en 75 escuelas secundarias de la provincia, en 2007, cuando se extendió a toda la provincia, y hasta el año 2011, cuando pasa a tener una organización y modalidad de acreditación similar al resto de las materias. Considerar a qué tipo de diseño curricular correspondía en su origen; en qué tipo de diseño se fue transformando; y algunas hipótesis sobre la razón de esta transformación.

Palabras clave: política educativa; diseño curricular; innovación educativa; escuela secundaria

Abstract

In this paper it is proposed to discuss what became of the subject “Construcción de Ciudadanía” from its elaboration and implementation until it took its final form. This subject, originally designed in 2006-2007, responds to a curricular and assessment design that differs from the rest of the secondary education in the province of Buenos Aires. However, throughout its implementation, it has been adapted and redefined to become similar in design, and with the same assessment and accreditation, to the rest of the subjects. With a view to understand and implement different educational reforms, the paper proposes to describe and analyze the process that started in 2006, when the subject was formulated and began its pilot experience in 75 high schools in the province, in 2007, when it was extended to the whole province, and until 2011, when it began to have an organization and accreditation modality similar to the rest of the subjects. Consider what type of curricular design it originally corresponded to; what type of design it was transformed into; and some hypotheses about the reason for this transformation.

Key words: Educational Policy; Curricular Design; Educational Innovation; High School Education

In the work we carry out four central divisions of the subject: First, a brief historical review, as well as the diagnostic criteria. Second, guided by the most recent contributions of Neuroscience, we will briefly develop what autism is and why we speak of (Disorder or Condition) of the Autism Spectrum. Third, we will analyze three myths that have supported teaching practices and persisted socially for years. The axes to rethink include the (T)EA linked to sexuality, nutrition and vaccines. Fourth, we will show some lines of intervention, treatments and indications that educators must take into account when exercising our profession.

Keywords: (T/C)EA; education, neurodiversity

Fecha de recepción: 04/01/2023
Fecha de evaluación: 31/08/2023
Fecha de evaluación: 24/09/2023
Fecha de aceptación: 26/10/2023

Introducción

En la provincia de Buenos Aires en el año 2007 se establece un nuevo Marco General de Política Curricular (MGPC), que incorpora una perspectiva de derecho en la concepción de los niños y adolescentes (Ley Provincial 13.298/05) como así también responde a la obligatoriedad de la escuela secundaria establecida el año anterior (Ley Provincial 13.688/07). Este nuevo MGPC en relación al nivel secundario se propone profundizar la democracia al interior de las instituciones educativas repensando formatos y vinculaciones entre docentes y estudiantes (de Alba, 1995). Siguiendo esta concepción, entre el año 2006 y 2007 se formuló un nuevo espacio dentro de la caja curricular (Angulo y Blanco, 2000) del ciclo básico de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires llamado “Construcción de Ciudadanía”. Este espacio tenía una propuesta sumamente específica en su enfoque, planificación y acreditación, diferente al resto de materias. Comenzó como una prueba piloto en 75 escuelas secundarias en 2006 y su aplicación plena comenzó en el año 2007. Planteaba un cambio en la forma de evaluación, de graduación y de formato escolar. Su implementación estuvo acompañada de resoluciones, diseños curriculares, presentaciones y capacitaciones.

Sin embargo, cuatro años después, en 2011, sin que haya cambios de gestión y/o de orientación en la política educativa, este espacio tan particular había pasado a conformarse como una materia más; con una propuesta similar a las otras en prácticamente todos sus aspectos (especialmente en la forma de evaluación y acreditación).

¿Qué ocurrió entre esos 3 o 4 años? ¿A qué se debe esta conversión de una materia que planteaba otra forma de estar en la escuela, de aprender, de enseñar, sea reconvertida en una asignatura más, similar a las demás?

Lo sucedido con “Construcción de Ciudadanía” resulta una oportunidad para poder estudiar una experiencia de cambio que termina normalizándose con el resto de la propuesta escolar. Analizar qué implicancias tiene llevar adelante una propuesta conceptual y metodológicamente diferente al resto de los espacios curriculares en la escuela secundaria; cuáles son las resistencias y obstáculos; qué elementos pueden hacer (o hicieron) que esto fracase.

El presente trabajo se centrará en describir cuáles fueron los aportes novedosos en el diseño y desarrollo que se planteaban; a qué tipo de diseño curricular correspondía en su origen; y qué problemas se plantearon en su implementación que hicieron que se fuera reconvirtiendo en una materia similar al resto, tanto en su planificación, en su implementación, en su evaluación y acreditación.

Para la realización del presente artículo se han realizado entrevistas a equipos directivos, inspectoras y exfuncionarios de la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires que permitieron reconstruir lo acontecido en la formulación e implementación de este Espacio entre 2006 y 2011.

El marco curricular de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires

El marco curricular de la escuela secundaria de la provincia de Buenos está establecido por un conjunto de documentos:

- La resolución 3655 del año 2007, “Marco General de Política Curricular (MGPC)”.
- Las resoluciones N° 3233/06, 2495/07 y 0317/07 establecen los diseños curriculares de los tres años de ciclo básico.
- El “*Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior*” (2010) establece el diseño curricular para el ciclo orientado.
- El documento “Aportes y recomendaciones para la orientación y supervisión de la enseñanza”, también llamado “Breviario para directores” del año 2011.
- La revisión del marco general formulada en el año 2018 por resolución 4358/18 llamado “Marco Curricular Referencial”.

El MGPC que establece la provincia de Buenos Aires para el año 2007 se vincula fuertemente con la Ley Nacional de Educación del año anterior. Procura avanzar hacia la universalización de la escuela secundaria, y es por eso que aparece una formulación en relación a la perspectiva de derechos y de respeto de la diversidad (Caruso y Dussel, 1995; Connel, 1997; Dubet 1998; Scott, 1990; Skliar, 2007 entre otros). Este marco que reacciona contra las reformas educativas de los años '90 en nuestro país (de Alba, 1995; Terigi, 1999). De manera explícita su crítica hacia la flexibilidad curricular y hacia la autonomía institucional.

El MGPC (2007) postula un enfoque curricular para la provincia de Buenos Aires común, prescriptivo, paradigmático y relacional. Siguiendo a este documento, de manera abreviada es posible definirlos de la siguiente manera:

- **Común:** apunta a la universalización de la escuela secundaria, a la inclusión, al reconocimiento de la diversidad. Y en este sentido, debe formular propuestas que vayan en sintonía con este fin.
- **Prescriptivo:** determina el diseño los conceptos disciplinares de cada campo de conocimiento y los modos de conocer, de enseñarlos, limitando la flexibilización del curriculum y la autonomía institucional.
- **Paradigmático:** al poner como ejes centrales una serie de conceptos que atraviesan los contenidos disciplinares y áreas de conocimiento. Estos conceptos son formación ciudadana, formación inclusiva, educación sexual integral y tecnología educativa.
- **Relacional,** establecidos básicamente entre sentidos y actores. Los conceptos seleccionados son pertinentes y coherentes entre sí; los procesos de revisión curricular se dan en diálogo permanente con las prácticas docentes (por lo menos eso afirma el documento; y porque el docente realiza una mediación que lo ubica

como autoridad pedagógica al mismo tiempo que reconoce al sujeto de aprendizaje y sus derechos.

El MGPC busca distanciarse de la concepción de la Ley Federal de Educación de 1993 marcando el criterio político del diseño curricular (de Alba, 1995) y abarca tanto contenidos como forma de enseñanza y de vinculación (Cadaveira y Cañueto, 2020). Es un documento que establecen la prescripción del curriculum, y avanzan en una definición mucho más centralizada del mismo. Algunos márgenes de autonomía que habían surgido previamente dejan lugar a una caja curricular definida y establecida por la misma normativa.

El MGPC también establece el carácter profesional y creativo de los y las docentes, dando margen a ciertas modificaciones. Pero estas características deben apuntar a enseñar el diseño establecido. *“(...) En la apropiación de los diseños como herramientas de trabajo y en su implementación en prácticas de enseñanza situadas, los/as docentes ponen en acto su capacidad profesional y creativa y toman decisiones; pero siempre con la responsabilidad de que los alumnos/as a su cargo tengan acceso a los conocimientos seleccionados para todos los niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores(...)”* (MGPC 2007, pág. 18).

Entonces, el diseño descansa sobre la potencia reguladora del curriculum sobre los contenidos de la enseñanza y de la práctica didáctica (Gimeno Sacristán, 2010). Una concepción que suponen que lo escolar termina estando definido por su regulación; y que los procesos de enseñanza y aprendizaje están pautados por ese diseño curricular. Gimeno Sacristán (2010) ya señala las limitaciones y problemas que estas concepciones plantean.

Las características efectivas, en su implementación del MGPC (2007), que aparece formulada en las resoluciones N° 3233/06, 2495/07 y 0317/07 para el ciclo básico y el *“Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior (2010)”*, que siguen vigentes, son la estructuración de la escuela secundaria en materias vinculadas con disciplinas; con una perspectiva vinculada con desarrollo de contenidos; con una caja curricular que se corresponde con un horario escolar en que cada materia tiene un desarrollo paralelo entre sí. Más allá de enunciar propuestas de trabajo interdisciplinario y colaborativo; no establecen espacios de desarrollos comunes de las materias, como tampoco hay espacios para que los y las docentes, que se los menciona como “profesionales” y “creativos”, planifiquen o hagan un intercambio sistemático compartido del desarrollo de sus materias a lo largo del ciclo lectivo (Terigi, 2008).

La propuesta del Espacio “Construcción de Ciudadanía”

“Construcción de Ciudadanía” es un espacio que surge en 2006 de manera

experimental en 75 escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Al año siguiente pasa a extenderse a todas las escuelas e incorporarse dentro de la carga horaria semanal obligatoria.

El documento fundamental donde se fijan sus principios, metodología e implementación es “Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año” (2007). La capacitación y formación que se le brinda a las escuelas se basa también en otro documento de consulta general pero especialmente dirigido a los equipos directivos titulado “Introducción al diseño curricular: construcción de ciudadanía” (2008). Este material surge de las capacitaciones realizadas durante el 2007 y 2008.

Las capacitaciones fueron especialmente intensas entre los meses de marzo y abril de 2007, ya que muchos docentes habían tomado el cargo sin tener mucha información sobre la materia. Posteriormente se realizaron capacitaciones a través de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE - institución que se encarga de brindar cursos de capacitación para docentes en la provincia de Buenos Aires).

La asignatura se propone como un espacio formativo con un fuerte enfoque en una perspectiva de derechos (Bustello, 1998; Dubet, 2005; Baquero y otros, 2007; Tenti Fanfani, 2012; entre otros), respondiendo a la nueva normativa establecida por el MGPC. Es una propuesta no graduada y de un aprendizaje en grupo y colaborativo, diferente al resto de las materias del diseño curricular. Ubica los intereses y capacidades de los y las estudiantes como central para el desarrollo de la materia; y el docente ocupa un lugar de facilitador/a de la actividad. Tiene una carga horaria de dos horas “reloj” en la semana escolar (120 minutos por semana). Se recomienda la implementación en bloque de estas horas. También se impulsa que la escuela pueda brindar espacios para reuniones de cursos en contraturno para poder impulsar el desarrollo del espacio.

La propuesta es que el grupo/cursos conozca la realidad de social y contextual de la escuela, como así también las organizaciones sociales, culturales y/o políticas que actúan en la comunidad y el barrio. A partir de esto, se les propone desarrollar un proyecto de distinta índole (social, artístico, educativo, formativo, deportivo) para llevarlo adelante de manera colectiva y en un marco de intercambio con la comunidad y sus organizaciones (Puiggros y Gagliano, 2004; Diker, 2005). Al ser no graduada, los estudiantes de 1ro a 3ro podían elegir el proyecto con que más se identificaran.

Este requerimiento de proceso colectivo hace que la propuesta de evaluación que se formula también sea particular de este espacio, distinto al de otras materias. Por un lado, se establece que la calificación será colectiva ya que es el grupo/cursos quien se encarga de desarrollar todo el proyecto que se propone. En el documento del año 2008 hay un apartado extenso sobre la evaluación donde se formulan una

serie de variables que permiten analizar el proceso que se ha llevado con la materia y poder evaluarlo. Por otra parte, su acreditación responderá a una escala propia; y no contará como materia a considerar en la promoción del año. La escala que se formuló fue de tres niveles se detalló en la Resolución 3843 de la DGCE del año 2006. Consistía en la calificación de “A”, que se interpretaba como “Totalmente logrado”; “B”, que se interpretaba como en proceso de ser “Parcialmente logrado”; y “C”, que señalaba que estaba “Aún no logrado”.

Ya en su formulación, una propuesta tan diferente al resto de las materias, ocasionó debates al interior de los equipos técnicos de la provincia que la formulaban.

Tuvimos muchas idas y vueltas para poder establecer que la propuesta surja de una proyecto de estudiantes, sea no graduada y con una forma de calificación distinta. Hubo que sostener la idea a capa y espada. (Miembro del equipo técnico provincial de Construcción de Ciudadanía, Entrevista, 27 de julio de 2022).

Díaz Barriga (2015) describe las dos vertientes irreconciliables que se han planteado al interior de la disciplina del currículum. Por un lado, la centrada en el estudiante y las experiencias de su aprendizaje. Por el otro la que se centra en las instituciones y en el establecimiento claro y prescriptivo de contenidos que guían los procesos de enseñanza. Estas dos vertientes tienen un nuevo episodio de colisión en el caso que se está presentando. El marco conceptual de la materia “Construcción de Ciudadanía” responde a la primera vertiente ya que centra su propuesta sobre la participación y protagonismo de los y las estudiantes. Por el otro lado, el marco y el diseño curricular de la provincia procuran en su implementación abarcar y establecer de manera prescriptiva todo lo que acontezca dentro de la institución escolar, ¿qué resultó de esta contraposición?

La conversión del espacio “Construcción de Ciudadanía”

A partir de las entrevistas realizadas con funcionarios, inspectoras y directivos de la provincia de Buenos Aires fue posible establecer que, como forma de instrumentar el lanzamiento e implementación de este espacio en todas las escuelas secundarias de la provincia, se elaboraron una serie de documentos que brindaba a directivos y docentes que se hacían cargo del mismo. Esto se envió vía jerárquica a cada escuela.

También se realizaron un gran número de encuentros en cada una de las regiones y distritos de la provincia (el funcionario entrevistado no pudo mencionar el número exacto). Estaban dirigidos a directivos y docentes donde se brindaba más información y una capacitación específica para dar cuenta de distintos interrogantes, dudas e inquietudes que aparecían en las escuelas por la forma de desarrollo del espacio o de su calificación/acreditación. Como material destacado es posible mencionar

versiones preliminares que terminaron plasmándose en el documento provincial “Introducción al diseño curricular: construcción de ciudadanía (2008)”.

Los encuentros constaban de una mañana o una tarde, en que un equipo de 2 o 3 especialistas realizaba presentaciones a grupos entre 50 y 100 (aproximadamente) directivos y docentes. En los mismos detallaban las propuestas y daban un espacio posterior de taller e intercambio para aclarar dudas e impulsar posibles formulaciones de proyectos.

Nos convocaron una mañana en un predio del municipio. (...) No habremos tenido más de 2 encuentros. Teníamos muchas dudas sobre la organización y la calificación. (...) Se armaron algunas peloteras (...). No tuvimos encuentros en que trabajemos cómo íbamos desarrollando la propuesta (...). No volvimos a ver a ese equipo de capacitadores. (Vicedirector de Escuela Secundaria del Gran Buenos Aires, Entrevista, 02 de agosto de 2022).

Si bien no había incumbencia definida, se dio prioridad por puntaje al área de Educación Física para hacerse cargo del espacio. También docentes de ciencias sociales tomaron el cargo. Se estableció que por el perfil de “facilitador”, que se proponía para el rol docente como también por las áreas en que se abordaría (desarrollo de un proyecto colectivo), estos títulos eran los más indicados. El docente actúa como un coordinador/impulsor/facilitador del desarrollo del proyecto colectivo.

Los docentes deben elaborar estrategias adecuadas para generar las condiciones necesarias que faciliten organizar y desarrollar proyectos en que sus alumnos/as sean los actores principales. Distintas experiencias en este campo, dan cuenta de orientaciones didácticas específicas para facilitar la tarea de coordinar la elaboración e implementación de los proyectos que se espera produzcan los/las alumnos/as. (Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º, 2º, 3º, 2007, p. 137)

Desde el primer momento de su implementación, el espacio tuvo dificultades entre directivos, docentes y estudiantes. Las propuestas de actividades, las modalidades de evaluación, los trabajos grupales resultaban novedosos. Si bien había materiales sugeridos con actividades, propuestas y experiencias, los equipos docentes (profesores y directivos) que debían implementarlo no tenían en claro qué hacer en esas horas; ni como calificar a los y las estudiantes, posiblemente por resistencia a una innovación tan diferente a lo habitual.

Cuando conversábamos con los capacitadores nos manifestaban que siempre aparecían las mismas preguntas. (...) sobre la formulación de la propuesta de proyecto y de la forma de calificación (...). Esto generaba tensión. (Miembro del equipo técnico provincial de Construcción de Ciudadanía, Entrevista, 27 de julio de 2022).

Estas dificultades se fueron intensificando y comenzaron a aparecer algunas recomendaciones que fueron haciendo que la propuesta del espacio “Construcción de Ciudadanía” sea cada vez más similar al resto de las materias. En 2009 las autoridades de la provincia de Buenos Aires llevaron adelante una encuesta autoadministrada a docentes que están a cargo del espacio “Construcción de Ciudadanía”. S. Chamorro Smircic, H. Longobucco y M. Ponce de León (2010) presentan algunos resultados de la misma. Describen con profundidad el perfil docente que se ha hecho cargo, los horarios en que funciona, el tipo de proyecto que se desarrolla, organizaciones con que se vinculan. Se destaca el valor y aporte del espacio tanto en la formación ciudadana de los y las estudiantes, como también su aporte a una perspectiva de formación inclusiva. Sin embargo, al momento de indagar sobre posibles modificaciones y cambios, el 91% de los docentes que la completó señala que serían necesarios cambios en la materia. Y entre las opciones que la encuesta le presenta, responden de la siguiente manera:

Cambios que consideran necesarios

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Agregaría carga horaria	811	13,9%
Capacitaría / formaría a los docentes a cargo de la materia	2829	48,6%
Le pondría calificación numérica	4206	72,2%
Restringiría el perfil habilitado para tomar las horas	1507	25,9%
La haría acreditable y vinculada a la promoción (que se la puedan llevar)	3895	66,9%
Mejoraría la articulación con otros espacios curriculares	2325	39,9%
Otros aspectos	173	3%

Cuadro 1. Elaborado por S. Chamorro Smircic, H. Longobucco y M. Ponce de León (2010) sobre Encuesta autoadministrada a docentes de Construcción de Ciudadanía. (2009).

En las respuestas se observan que las dos modificaciones que acaparan mayor adhesión son: poner una calificación numérica y hacer que el espacio sea acreditable y vinculado a la promoción (es decir, que cuente como materia para promocionar el año). Estas dos cuestiones son centrales en cuanto aporte innovador del espacio a la formación de adolescentes. Lo que esta respuesta en si está indicando es justamente su conversión en una materia más, similar al resto en su organización y evaluación. Una vez más aparece una distancia entre la política educativa y su implementación en las escuelas (Arroyo y Merodo, 2018).

En entrevistas realizadas para el presente artículo, surge que, en los siguientes ciclos lectivos se profundizaron estas observaciones y el desarrollo se ha ido distanciando cada vez más de la propuesta de Espacio Taller Colectivo. En distintas instancias de formación e intercambio entre directivos, y en reuniones con los equipos de inspección se fueron planteando dudas y problemas que se ocasionaban en el dictado e implementación del espacio realizados en la provincia durante el año 2009 y 2010, donde se comentaron los resultados de esta encuesta y el reclamo de docentes y directivos en relación a su modalidad.

A partir del análisis de las entrevistas con inspectoras y directivos, se destacan 3 grandes conjuntos de problemas que se planteaban con Construcción de Ciudadanía:

- Los vinculados con la formación inadecuada de directivos y de los y las docentes para llevar un proceso que planteaba una modalidad diferente de roles e intercambios.
- Los vinculados con el desconocimiento de los y las estudiantes sobre cómo actuar en un espacio tan diferente al resto de las materias (y solicitar, por lo tanto, volver a lo tradicional en la propuesta).
- No comprenderse plenamente su modalidad de evaluación y acreditación tan distinta a los procedimientos institucionales establecidos.

En el año 2011, dentro de la misma gestión, la provincia de Buenos Aires publica el *“Breviario para Directores. Aportes para la orientación y supervisión de la enseñanza”* (2011). En este documento ya establece una propuesta de supervisión y orientación de los y las directoras de escuelas de educación secundaria centrada en el desarrollo de un proyecto, pero marcando que el mismo debe ser contenido de enseñanza y de aprendizaje. Se trata, principalmente, de un punteo de advertencias sobre aquello que no debe hacerse, o en qué no debe convertirse la materia. Es posible inferir que algo de eso que se critica debe haber estado sucediendo; y es por eso la cantidad de advertencias sobre las mismas.

Ese mismo año, 2011, se formula el nuevo régimen académico para la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires. Se trata de la resolución 587/11. Con esta resolución, el espacio “Construcción de Ciudadanía” pasa definitivamente a conformarse como una materia más del nivel secundario. Su modalidad de planificación, implementación, evaluación y acreditación no recibe ninguna salvedad ni rasgo particular. No se establece otra forma de evaluarla; y se la cuenta como posible materia pendiente para la promoción del año. Con esto, pasa a ser similares al resto de las materias. Es necesario señalar que en el nuevo régimen académico no hay una alusión directa a este tema. Simplemente, se menciona a “Construcción de Ciudadanía” como una materia más, y no se establece modalidades de dictado, implementación, evaluación y/o acreditación diferente a la de otras materias.

La experiencia novedosa duró menos de 3 años, de 3 ciclos lectivos. El resul-

tado de las vertientes irreconciliables (Díaz Barriga, 2015) resultó favorable para la propuesta institucionalista y prescriptiva.

Posibles causas de la transformación del espacio

Al analizar los motivos de la conversión Construcción de Ciudadanía de un “Espacio” en una “Materia” más, es posible señalar algunos posibles elementos. Una propuesta innovadora, diferente a lo conocido y al resto de las materias que se cursan, es incorporada en el horario escolar, dentro de lo esquemático y estructurado de este horario; con los docentes que han tenido una formación y una práctica profesional previa que no les brinda referencias para esta nueva propuesta; con un funcionamiento institucional y de una comunidad educativa que desconoce esta modalidad; y, por supuesto, un marco curricular que confronta con la conceptualización que se expresaba desde el “Espacio”.

En relación con esto, en el apartado anterior se mencionaron los tres puntos que más fueron planteados durante reuniones, espacios de formación y/o de intercambio entre funcionarios, directivos y docentes: formación inadecuada, funcionamiento completamente novedoso y modalidad de evaluación (y acreditación) propios. Esto generó resistencias y obstáculos en los mismos agentes que eran los responsables de llevar adelante la propuesta. Esta distancia entre quienes formulan las reformas curriculares y quienes deben implementarlas en las aulas fue marcada anteriormente (Díaz Barriga, 2015), y ocurre nuevamente entorno a “Construcción de ciudadanía”.

El otro inconveniente aparece en la formulación misma de la materia como algo a ser construido en el marco de un MGPC y un diseño curricular que propone un desarrollo curricular completamente distinto tanto en la estructuración de sus contenidos como en su modalidad de acreditación. Por un lado, se establece un espacio que debe ser definido por los actores en cada escuela; pero por otro se establecen materias, contenidos y hasta una grilla compartimentada de horarios semanales que plantean otro tipo de organización y desarrollo de la formación en la escuela secundaria. Este diseño prescriptivo surgió como una reacción a las reformas educativas de los '90 del siglo XX, volviendo al Estado responsable y garante del derecho a la educación. Esto, en la práctica, limitó algunos desarrollos propios de cada escuela, y de los agentes educativos involucrados, especialmente docentes y directivos.

El carácter prescriptivo marca una diferencia con el discurso de autonomía institucional en lo referente a las decisiones curriculares, promovido durante la década de 1990, que tuvo su origen en la desresponsabilización del Estado como garante de lo común. Esta política produjo como consecuencia una alta fragmentación de las prácticas de enseñanza, reforzando las desigualdades en el acceso y en la apropiación de los conocimientos y, por lo tanto, las desigualdades sociales. De esta forma, se desvirtuaron las potencialidades

que podrían haber desarrollado las instituciones educativas en cuanto a su capacidad de participación, de decisión, de mirar reflexivamente sus propias realidades y contextos y de distribuir con justicia los conocimientos como bienes simbólicos comunes. (MGPC, 2007, p. 18).

La cuestión es que, con esta medida, se ha limitado por otra parte el desarrollo de propuestas formuladas, construidas e implementadas por los propios estudiantes, docentes y directivos, o por lo menos no se han generado las condiciones para que esta nueva propuesta de autonomía pueda instrumentarse concretamente en las escuelas secundarias. Hay un desafío no resuelto de cómo generar esa autonomía sin por eso “desresponsabilizar” al Estado. ¿Cómo reflejar esto en un marco curricular? ¿Es posible? ¿Son cuestiones de implementación/organización más que de definiciones curriculares? Son preguntas que quedan por indagar. La falta o escasez de revisión y producción teórica e investigativa sobre implementación del curriculum que hay en esta sucesión de reformas (Feeney, 2014) hace que las preguntas queden prácticamente intactas y pendientes.

Es interesante notar que ya hubo autores que trabajaron sobre cómo el desarrollo conceptual sobre el diseño curricular fue principalmente teórico y no se ha revisado ni analizado suficientemente lo que acontecía en su aplicación (Schwab, 1985). Esto ha restado de aprendizajes previos, de conocimientos y referencias más precisas al momento de emprender una propuesta como “Construcción de Ciudadanía”. De las entrevistas a funcionarios realizadas surge que el pilotaje realizado en 75 escuelas durante el año 2006, permitió enriquecer el diseño curricular, pero son pocas las indicaciones que surgieron para su implementación; como así también son pocas las referencias a la planificación sobre cómo llevarlo adelante.

Otra de las características del MGPC 2007 que genera una reformulación en la implementación es su carácter paradigmático. Este carácter establece que hay aspectos comunes que atraviesan varias materias. Uno de esos aspectos es la formación ciudadana. Es decir, hay ejes propios (materias) y transversales (formación ciudadana, educación sexual integral, por ejemplo) ¿Cómo se relaciona esto con la propuesta de “construcción de ciudadanía”? Al existir dentro de la caja curricular, y dentro del horario semanal de la escuela secundaria, tiende a transformarse en una materia más, ya que es la opción que mejor se le ajusta, pasa a ser uno de los “ejes propios” por encima de los “transversales”. Pasa a ser tratada por directivos, docentes y estudiantes como una materia más. Y, al abordar la formación ciudadana, se le va a depositar todas las responsabilidades formativas en este sentido, haciendo que deje de ser un eje transversal...reforzando su formulación como materia, con docente específico (y no varios), con un horario específico (y no compartido); y con programa específico.

En su trabajo vinculado a la interdisciplinariedad como organizador del curriculum

escolar, Álvarez Méndez (2000) plantea una serie de problemas que puede ser también muy aplicables a la consideración de poder insertar en un marco curricular (e institucional), prescriptivo y paradigmático, una propuesta tan alternativa como la que se formuló con “Construcción de la Ciudadanía”. Es posible que las dificultades vinculadas con la organización del conocimiento (en que el curriculum viene estructurado), con la subestimación de las aplicaciones prácticas del conocimiento, con la desintegración del saber en parcelas aisladas, con la concepción acumulativa y lineal, con la estructuración vertical de las materias, con la formación disciplinar de los y las profesoras, que son problemas que desarrolla el autor en relación a la interdisciplinariedad; se le hayan presentado también a la formulación original de “Construcción de Ciudadanía (2008)” y que hicieron que sea reformulada tres años después de ser formulada.

Para poder oponerse a estas fuerzas conservadoras, a este instituido en las escuelas, se propuso una serie de documentos y de capacitaciones ocasionales. No se ha podido encontrar para el presente artículo una planificación de implementación y seguimiento. No hubo otros impulsos ni incentivos de ningún otro tipo. No se sostuvo y perseveró suficientemente con la propuesta frente a las resistencias que surgieron. Considerando esta perspectiva, era inevitable que el espacio cediera y se transformara en una materia más (Tyack y Tobin, 1994).

Reflexiones finales

El Espacio “Construcción de Ciudadanía” era visto como una pieza que no encaja en el tablero, en el rompecabezas que se arma para la escuela secundaria. Para que se ajuste, era necesario modificar la pieza. Y es lo que ocurrió en menos de tres años. La duda que se plantea es si era posible que el resultado fuera otro. Si era posible sostener y desarrollar una propuesta tan diferente, con marcos curriculares y metodológicos tan distintos al resto de las materias y espacios de las instituciones educativas del nivel secundario.

La experiencia de “Construcción de Ciudadanía” es significativa para pensar reformas y cambios en la escuela secundaria. De acuerdo a lo que se viene sosteniendo, el problema no es de la propuesta en sí, ni de su formulación. Es la implementación, sus experimentación, análisis, revisión y sostenimiento lo que la hace fracasar.

Los directivos, docentes y estudiantes utilizan determinadas modalidades y herramientas en sus actividades educativas. La normativa y marco general establece un determinado modelo de curriculum para todas las materias. Ante una nueva propuesta, volverán a recurrir a esas modalidades, herramientas y marco referencial. Por lo tanto, también esto debe ser considerado y abordado en la implementación de innovaciones de este tipo. De otra manera, propuestas como “Construcción de Ciudadanía” terminarán reconvertidas y siendo similar al resto de materias, ya sea

de manera explícita, como en este caso, o por vía de la simulación (decimos que hacemos X, pero en la práctica hacemos Y).

Analizando la bibliografía y los antecedentes que hay (Díaz Barriga, 2015; Gimeno Sacristán, 2010; Schwab, 1985; Álvarez Méndez, 2000, Viñao 2002; entre otros), era posible inferir los obstáculos y problemas que se iban a plantear; y diseñar posibles estrategias para poder afrontarlos y poder superarlos. También era posible hacer un seguimiento más analítico del proceso de implementación para poder también ir describiendo las dificultades que surgían y establecer posibles alternativas; en lugar de resolverlas “normalizando” el espacio al resto de las materias de la escuela secundaria.

Hay un tercer aspecto, que no se ha abordado suficientemente en este artículo. Son los recursos que se disponen para llevar adelante una propuesta de este tipo. Formación y capacitación docente; fondos para realizar los proyectos; espacios de la escuela para generar este tipo de propuestas; red de la escuela con otras organizaciones de la comunidad y organismos estatales de nivel local, provincial y/o nacional son algunos de los componentes de este tercer aspecto a considerar al momento de diseñar y sostener una implementación tan diferente al resto de las prácticas de las escuelas, colegios; y del mismo sistema educativo.

De acuerdo a la experiencia revisada, implementar una propuesta curricular diferente al resto no fue posible. “Construcción de Ciudadanía” terminó siendo absorbida y reconvertida para pasar a ser una materia más, similar en su planificación y acreditación. Mientras estas propuestas innovadoras no profundicen sobre sus antecedentes, sobre el contexto en que se aplican; se planifiquen sus implementaciones; se sostengan de manera reflexiva, crítica, pero a la vez perseverante y con los recursos necesarios, la pregunta sobre si es posible amalgamar un espacio así en la educación secundaria se responderá de manera negativa.

Referencias bibliográficas

Álvarez Méndez, J. M. “La interdisciplinariedad como principio organizador del Curriculum escolar”, en: Didáctica, Curriculum y Evaluación. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 2000, pp. 85-119.

Angulo, J. F. y Blanco, N. (coord), Teoría y desarrollo del curriculum. Ediciones Aljibe, Málaga 2000.

Arroyo, M. y Merodo, A. Puesto de trabajo docente y cultura escolar. Apropiaciones de la política educativa en una escuela secundaria del conurbano bonaerense. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Políticas y prácticas de producción y circulación de conocimiento. A 20 años del primer congreso de investigación educativa en la Universidad Nacional del Comahue, 2018.

Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) “Las Formas de lo escolar” Del estante editorial,

Buenos Aires, 2007.

Cadaveira, G y Cañueto, G. "Los diseños curriculares en ciencias sociales de la provincia de Buenos Aires – Argentina" en *Entramados*, Vol.7 N°7 enero-junio 2020, pp. 93 a 106.

Caruso, Marcelo y Dussel, Inés, "Yo, tu, él: ¿quién es el sujeto?", en Caruso, Marcelo y Dussel, Inés, *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz, Buenos Aires, 1996.

Chamorro Smircic, S.; Longobucco, H.; Ponce de León, M. "¿La gramática escolar en cuestión? La materia Construcción de Ciudadanía en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires" Ponencia presentada en la mesa 29: "Repensar la escuela. Escuela media: innovaciones, experiencias y procesos de desigualdad" en la VI Jornadas de Sociología organizada por Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires. Argentina. 2010.

Connell, Robert William, *Escuelas y justicia social*. Morata, Madrid, 1997.

De Alba, Alicia, *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995.

Díaz Barriga, A. "Curriculum: tensiones conceptuales y prácticas", en: *Curriculum: entre utopía y realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, 2015.

Díaz Barriga, A. "Debate sobre la estructura del plan de estudios y la organización del contenido", en *Curriculum: entre utopía y realidad*. Amorrortu. Buenos Aires 2015, pp. 74- 100.

Diker G. "Los sentidos del cambio en educación" en Frigerio Graciela y Diker Gabriela (Comps.) *Educación: ese acto político*. Del estante editorial, Buenos Aires, 2005.

Dubet, F. *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Editorial Gedisa, Barcelona, 2005.

Dubet, F. y Martuccelli, D. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. Buenos Aires. 1998

Feeney, S. "Los estudios del curriculum en Argentina: particularidades de una disputa", en: Díaz Barriga, A. y García Garduño, J. M. *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2014, pp. 15-44.

Gimeno Sacristán, J. "Qué significa el currículum", en: Gimeno Sacristán, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, 2010, pp. 21-43.

Puiggrós, A. y Gagliano R. *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos*. Editorial HomoSapiens, Rosario. 2004.

Schwab, J. "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum", en: Gimeno Sacristán, A. Y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, 2da. Edición, Madrid, 1985, pp 197- 209.

Scott, Joan, "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en Amelang, James y Nash, Mary (Comp), *Historia y Género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Alfons el Magnànim, Valencia, 1990.

Skliar, C. "La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos". *Novedades Educativas*, Buenos Aires, 2007.

Tenti Fantani, E. (comp.). "La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa": IIPE – UNESCO. Buenos Aires. 2012.

Terigi, F. "Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio". Editorial Santillana, Buenos Aires, 1999.

Terigi, F. "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". Propuesta Educativa, núm. 29. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2008 pp. 63-71.

Tyack, D.; Tobin, B. "The Grammar of Schooling. Why Has it Been so Hard to Change?", American Educational Research Journal, XXXI, 1994. PP.435-479.

Viñao, A. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Morata. Madrid, 2002.

Fuentes

Breviario para Directores. Aportes y Recomendaciones para la orientación y supervisión de la enseñanza. Dirección General de Cultura y Educación (2011). La Plata. Provincia de Buenos Aires.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior / coordinado por Claudia Bracchi. 1a ed. Dirección General de Cultura y Educación (2010). La Plata. Provincia de Buenos Aires.

Introducción al diseño curricular: construcción de ciudadanía / coordinado por María Alejandra Paz y Claudia Venturino. -1a ed.- Dirección General de Cultura y Educación (2008). La Plata. Provincia de Buenos Aires.

Ley 13.298 del 2005. Ley de promoción y protección de los derechos de los niños /05 de la Provincia de Buenos Aires. 27 de enero de 2005.

Ley 13.688 del 2007. Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Provincia de Buenos Aires. 10 de julio de 2007.

Resolución N°4358 (2018). (Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Provincia de Buenos Aires). Marco Curricular Referencial.

Resolución N°3843 (2006). (Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Provincia de Buenos Aires). Pautas para la evaluación, calificación y acreditación de la materia Construcción de Ciudadanía.

Resolución N° 587 (2011). (Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Provincia de Buenos Aires). Régimen Académico de la Escuela Secundaria.

Resolución N°2496 (2007). (Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Provincia de Buenos Aires). Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º, 2º, 3º año.

Resolución N°3233 (2006) (Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Provincia de Buenos Aires) Diseño Curricular para la Educación Secundaria - 1º Año (7º ESB).

Resolución N°3655 (2007). (Dirección General de Cultura y Educación. La Plata. Provincia de Buenos Aires). Marco General de la Política Curricular. Niveles y Modalidades de Sistema

Educativo.

Notas

Magister en Psicología Educacional UBA. Profesor y Licenciado en Psicología UBA. Consultor técnico en el Área de Evaluación del Ministerio de Educación de la Nación (1996-2017). Docencia e Investigación en temas de educación secundaria, gestión y orientación educativa (nivel superior, universitario en grado y posgrado) en la Universidad Pedagógica Nacional -UNIPE-. Director del Nivel Secundario del Colegio Elvira Sullivan. Merlo. Buenos Aires. Contacto: rafael.delcampo@unipe.edu.ar

**EL PROYECTO DUELO EN ESCUELAS COMO UN ABORDAJE DE LA MUERTE Y EL DUELO EN EL
ÁMBITO EDUCATIVO
THE DUELO EN ESCUELAS PROJECT: A PROPOSAL FOR DEATH AND GRIEF IN THE
EDUCATIONAL FIELD**

Alejandro Nespral¹
Darío Iván Radosta²
Rafael Wainer³

Resumen

Este trabajo se encarga de narrar la experiencia del desarrollo del Proyecto Duelo en Escuelas por parte de la Fundación *Ideas Paliativas en Acción* (IPA). El mismo está dedicado al abordaje de la muerte y el duelo en el ámbito educativo, tanto de forma *preventiva* — a partir del desarrollo de talleres de formación en herramientas de abordaje del duelo para docentes — como *posventiva* — a través del asesoramiento de las instituciones escolares en el caso de que se haya producido una muerte en la comunidad educativa a la que pertenece —. El caso mencionado permite, entre múltiples cuestiones, dar cuenta de cómo los objetivos del proyecto se enmarcan en la pedagogía de la muerte, una corriente de pensamiento al interior de las disciplinas educativas que buscan normalizar la muerte y duelo como temas pedagógicos en las currículas escolares. Se presentan entonces algunos de los desafíos que se sortearon, reformulaciones teóricas que se fueron llevando a cabo y conclusiones acerca de cómo seguir pensando el proyecto a futuro.

Palabras Clave: muerte; duelo; educación; pedagogía de la muerte; enseñanza

Abstract

In this article, we recount the creation of the “Duelo en Escuelas” project by the Palliative Ideas in Action Foundation (IPA in Spanish). This proposal focuses on tackling death, dying, and grief in the educational field. We develop preventive interventions through grief workshops with teachers and administrators and postventive interventions through consulting and advising educational institutions where a death had occurred. Via these interventions, the project aims to expand its objectives within a larger project of death education that seeks to normalize death and grief as pedagogical themes within the educational curricula. We introduce some of the practical challenges and theoretical reframing we faced over these years. We conclude with a reflection on future paths.

Keywords: Death; Grief; Education; Death Education; Teaching

Fecha de recepción: 16/02/2022
Fecha de evaluación: 12/04/2023
Fecha de evaluación: 19/07/2023
Fecha de aceptación: 7/09/2023

Introducción⁴

Recibimos un llamado. Del otro lado, una voz angustiada nos dice que un⁵ estudiante de nuestra escuela falleció en un accidente de tránsito. Fue hace unas horas. La noticia nos deja sin palabras. No sabemos bien qué hacer. Apenas podemos creer lo que pasó. ¿Qué hacemos? ¿Cómo reaccionamos? Comenzamos a avisarnos entre el equipo directivo y docente. Comienzan a llegarnos mensajes, las redes sociales nos confirman el hecho. No lo podemos creer. ¿Por dónde empezamos? ¿Cómo vamos a recibir a los estudiantes mañana? ¿Qué actividades haremos en la escuela? No hemos recibido capacitación específica para manejar el tema de la muerte y el duelo en nuestra escuela. Incluso dudamos si no deberíamos pedir ayuda a un psicólogo o a alguien que trabaje en Salud. ¿Llamamos al equipo técnico? ¿Hay que hablar de estos temas en la escuela? Si el tema no sale espontáneamente, ¿lo traemos a la discusión o respetamos el silencio de los estudiantes?

Con todos sus matices, esta viñeta describe una situación que ocurre con relativa frecuencia en el ámbito educativo. Cuando sucede, surgen un conjunto de preguntas que marcan el carácter asistemático del abordaje de la muerte y el duelo en la vida escolar: ¿quién se ocupa de este tema? ¿Directivos o docentes? ¿Es algo que los estudiantes deben tratar en sus casas o es la escuela un lugar propicio para el abordaje del morir (sea como tema pedagógico o bien como realidad existencial de los seres humanos)? Podemos, incluso, preguntarnos si nuestro “reflejo” de evitar tratar este tipo de temáticas en la escuela se basa en la idea de que así “protegemos” a los estudiantes, y/o se relaciona acaso con el hecho de que no sabemos qué decir o cómo actuar ante la muerte. Los profesionales de la Educación, tanto docentes como directivos, no reciben formación específica ni herramientas útiles para manejar una situación de este calibre. ¿Es entonces la escuela un lugar en el cual podemos y/o debemos tratar el tema de la muerte como realidad humana? Desde 2014, con estas preguntas en mente, venimos llevando a cabo el Proyecto Duelo en Escuelas, dedicado a brindar herramientas para el abordaje del duelo en el contexto educativo. A continuación, quisiéramos presentar algunas de las reflexiones que han surgido de este intento de pensar cómo hablar de la muerte en el ámbito educativo. Como puede inferirse, partimos de la convicción de que este abordaje apunta a mejorar el bienestar psicológico de nuestros estudiantes e invita a pensar nuevas propuestas que tengan el potencial de volver más humano nuestro sistema educativo.

Contexto

De la muerte y el duelo sí se habla en la escuela, sólo que a veces...

Como personas que trabajamos e investigamos hace tiempo sobre temáticas relativas a la muerte y el morir, sabemos que estas son cuestiones de difícil aborda-

je en las sociedades actuales. Esto no es una novedad. Ya diversos estudios, con enfoques tanto sociales como históricos, se han encargado de marcar cómo, en los últimos dos siglos, la tradición cultural occidental se vio atravesada por un proceso de “borramiento” de la muerte del cotidiano de la vida social (Elías, 2009; Ariès, 2008, 2011; Louis-Vincent, 1991). A pesar de que el proceso de morir es parte esencial de la vida, un “hecho social” que se impone sobre los individuos, diría Émile Durkheim (1938), en nuestra sociedad actual no abundan los espacios sociales donde explorar el tema de la muerte y duelo. Las instituciones educativas y sus dispositivos socializadores no escapan a esta realidad, y se convierten así en espacios pedagógicos donde estos temas están ausentes de las currículas de enseñanza, tanto primaria como secundaria (De la Herrán y Cortina, 2008; De la Herrán, Rodríguez Herrero y Miguel Yubero, 2019; Ramos-Pla, Gairín y Camats, 2018; Colomo Magaña, 2016; Colomo Magaña y Cívico, 2018). Más aún, como señalan algunos de los autores volcados a analizar estas cuestiones dentro del ámbito escolar, el “tabú de la muerte” termina por reforzarse en las instituciones educativas (Rodríguez Herrero, De la Herrán, Pérez-Bonet y Sánchez-Huete, 2020; De la Herrán y Cortina, 2008). Para el caso de Argentina, comienza a haber trabajos, situados en Buenos Aires, que intentan dar cuenta de esta ausencia de la muerte como tema pedagógico de la formación docente (Radosta, en prensa).

En nuestra experiencia trabajando en ambientes educativos, la cual recorre desde nivel inicial hasta nivel secundario, uno de nuestros primeros hallazgos fue reconocer que en el ámbito escolar sí se habla de la muerte y el duelo, sólo que en general esto sucede cuando existe una situación concreta de pérdida. La carencia de recursos didáctico-pedagógicos para el abordaje holístico y sistemático de la muerte y el morir en el espacio educativo genera que, frente a situaciones concretas de muerte o inminencia de la muerte de un integrante de la comunidad, se produzca una proliferación de reacciones asistemáticas e intervenciones improvisadas por parte de los equipos educativos y directivos, que tienden a responder a la demanda a partir de un abordaje basado en saberes, prácticas, creencias e ideas propias en lugar de poder implementar intervenciones desarrolladas a partir de fundamentos teóricos, dirigidos a abordar, enseñar-aprender y reflexionar en torno a la muerte y el duelo; a diferencia de lo que sucede con la mayoría de las temáticas que son abordadas en el ámbito escolar.

Este es un abordaje reactivo —también referido como “abordaje posventivo o paliativo”, según se refiere en la bibliografía española (Ramos Plá y Camats i Guàrdia, 2018; Rodríguez Herrero, De la Herrán y Cortina, 2015; Colomo-Magaña, 2016; Colomo-Magaña y De Oña Cots, 2014)—, sin suficiente preparación y/o planificación, y con sentidos sobre el morir sin rigor científico. De la muerte y el duelo sí se habla en las escuelas, sólo que de forma asistemática, ad hoc y frecuentemente estereotipada.

Nuestros primeros pasos

¿A qué lugar de la comunidad podemos llevar el tema del duelo?

En el año 2014, un grupo de profesionales⁶ de las áreas de Salud y Educación de San Carlos de Bariloche (Río Negro, Argentina) realizamos una serie de talleres para docentes de nivel primario de escuelas públicas de nuestra ciudad con el fin de brindar herramientas para el abordaje de situaciones de duelo en el ámbito escolar. Algunos de los integrantes de ese primer grupo de trabajo pertenecemos al campo de los cuidados paliativos, ámbito en el cual el duelo es un eje de atención, desde el que se ofrecen espacios terapéuticos y de acompañamiento a familiares y círculo afectivo luego de un fallecimiento.

Aún recordamos la pregunta inicial que disparó este proyecto, que continúa influenciando nuestra práctica ocho años después: ¿Qué más podemos hacer para el abordaje y la resignificación del duelo a nivel comunitario? En ese momento sabíamos (y hoy en día, en vista a los resultados de nuestras intervenciones, cada vez lo creemos con más fuerza) que el duelo, en tanto experiencia humana, posee una fase íntima y subjetiva, pero sin duda puede (y tiene, creemos) que ser pensado también como un tránsito comunitario-relacional, una oportunidad de poner en valor las redes formales e informales que todo tejido social posee —dimensión desde la cual las ciencias sociales han abordado generalmente la cuestión del duelo (Panizo, 2022)—. Esta pregunta nos ayudó a poner en primer plano una institución que, por nuestra práctica paliativa pediátrica, ya formaba parte de nuestro entramado interinstitucional: la escuela.

El impulso inicial, que derivó en la formación de este proyecto, fue la realización de los mencionados talleres destinados a equipos docentes y directivos de nivel primario de escuelas públicas de nuestra ciudad, que fueron parte de un plan de extensión universitaria de la Universidad de Río Negro que buscaba apoyar iniciativas varias que generasen un impacto positivo en la comunidad.

Al momento de definir qué instituciones serían beneficiarias de esta invitación, tomamos contacto con equipos de supervisión educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro. Estas mesas de trabajo, además de ayudarnos en esa elección y luego en la coordinación para llevar adelante los talleres, nos permitieron comenzar a poner en agenda y visibilizar la propuesta y la temática. Unos de los conceptos centrales que nos propusimos trabajar fue el morir como experiencia colectiva y el duelo en su dimensión relacional. Nos interesaba explorar la idea de que la muerte no es un tabú sino una forma de pensar, actuar y sentir las relaciones humanas. Según referencias de estos equipos (muchos de cuyos integrantes llevaban varias décadas de trayectoria en la práctica docente, tanto en el marco escolar como en equipos de gestión), no había registro alguno en nuestra provincia de una propuesta equivalente. El morir y el duelo en los ámbitos educativos era un campo

absolutamente desierto.

“Herramientas para el abordaje del duelo en la escuela” fue la primera experiencia de talleres, implementada durante seis meses, entre junio y noviembre de 2014. Brindamos siete talleres en esta fase inicial, donde trabajamos de manera directa con 127 docentes de nivel primario de escuelas públicas de nuestra ciudad. En cada uno de los talleres se realizó una encuesta pre y post intervención, en la que indagamos sobre creencias e ideas que tenían los docentes y directivos con relación al nivel de capacitación en la temática, la capacidad de abordar situaciones concretas de duelo en sus aulas y su interés por capacitarse, entre otros temas. Esta rica actividad inicial finalizó con la producción y entrega de un informe a la Universidad. Además, nos abrió la puerta para que otras instituciones educativas se acercaran luego, debido al gradual proceso de conocimiento del proyecto en el contexto de la ciudad de San Carlos de Bariloche.

Primeras observaciones, primeros desafíos

“Acaba de morir una estudiante. ¿Pueden ayudarnos?”

Al cabo de unas semanas de realizado el último taller (en noviembre de 2014), momento en el cual nuestro equipo había dado por finalizada toda intervención, recibimos el llamado de una institución educativa en la que en horas previas habían recibido la noticia de la muerte de una de sus estudiantes. Desde el Servicio de Cuidados Paliativos del Hospital Zonal Bariloche,⁷ tres profesionales dimos respuesta a esta consulta: generamos reuniones de trabajo con el equipo docente y directivo, pensamos interdisciplinariamente estrategias posibles para la institución y nos vinculamos con la problemática específica que la muerte de una estudiante particular implicaba para ellos. Al cabo de esta intervención, y con escasas semanas de diferencia, otras dos instituciones educativas de la ciudad nos contactaron con la misma pregunta: “Acaba de morir una estudiante. ¿Pueden ayudarnos?”. En ambos casos, nos identificaron como actores comunitarios capaces de brindar un apoyo técnico y afectivo frente a situaciones de estas complejas características. Una de estas dos situaciones fue un caso de notable relevancia social en nuestra comunidad, en el cual un estudiante de nivel medio falleció como consecuencia de una situación violenta.

Para abril de 2015, a casi un año de haber puesto a andar el primer taller y sin haber planificado dispositivos capaces de acompañar instituciones educativas frente a situaciones coemergentes de duelo, nos vimos obligados a hacernos (y a hacerle al Proyecto) dos preguntas que terminaron perfilando lo que, luego, dejarían de ser “talleres” aislados para convertirse en un “Proyecto integral”: *¿Se pueden pensar intervenciones educativas y preventivas con relación al duelo y la muerte en el ámbito educativo? ¿Es posible desarrollar dispositivos capaces de acompañar a las escuelas al momento de abordar una muerte?*

Por nuestra formación como profesionales de la Salud en el campo de los cuidados paliativos, nuestro enfoque del duelo estaba fundamentalmente destinado al acompañamiento de familiares que se enfrentaban al fallecimiento de una persona cercana afectivamente como consecuencia de una enfermedad crónica o aguda. Sin embargo, estas situaciones sumamente disruptivas (muerte por accidente o por una causa violenta) nos obligaron a preguntarnos si nuestra capacitación en materia de duelo era suficiente al momento de acompañar instituciones educativas durante procesos complejos de pérdida por causas “no paliativas”.

El camino que recorrimos para dar respuesta a estas preguntas incluye el estudio de la bibliografía tanto en español como en inglés, el asesoramiento con referentes en el tema a nivel nacional e internacional y la reflexión sistemática sobre las prácticas que fuimos realizando a lo largo de estos ocho años. La investigación y búsqueda de bibliografía nos puso rápidamente en conocimiento de la pedagogía de la muerte⁸, un movimiento que surge a fines de la pasada década del noventa y que en estos más de treinta años ha consolidado una pedagogía emergente e innovadora en el contexto español. Es notable el desarrollo y la producción de conocimiento en el tema que un colectivo de educadores ha producido en lengua hispana (Rodríguez Herrero, De la Herrán, Pérez-Bonet y Sánchez-Huete, 2020; De la Herrán y Cortina, 2008; De la Herrán, Rodríguez Herrero y Miguel Yubero, 2019; Ramos-Pla, Gairín y Camats, 2018; Colomo Magaña, 2016; Colomo Magaña y Cívico, 2018; Colomo-Magaña, Gabarda-Méndez, Cívico-Ariza y Cuevas-Monzonis, 2021). La bibliografía nos proveyó el contexto y el marco teórico que complementaban nuestras intervenciones, y también nos vimos en la necesidad de realizar consultas a referentes y especialistas en estas temáticas. En aquel momento, realizamos “supervisiones” técnicas de nuestras intervenciones con profesionales del campo de la Psicología especializadas en supervisiones de equipos de Salud.

Este recorrido, que oscilaba constantemente entre lo teórico y lo práctico (en el sentido de que íbamos identificando nuestras necesidades técnicas de consulta en la medida en que íbamos avanzando en la práctica) y las confirmaciones que fuimos recibiendo por parte de los distintos interlocutores, nos acercaron a la hipótesis que dio forma al accionar de los años siguientes: las etapas y desafíos iniciales que atraviesa una institución educativa, en este caso, al momento de sufrir una pérdida son similares, guardando relativa independencia según la causa. Dicho de otra manera, sin duda es distinta la especificidad (y esto incluye estrategias y planificación) en el abordaje del tipo de duelo que debe afrontar una institución educativa cuando la muerte fue un suicidio de otra debida a un cáncer, pero estas diferencias comienzan a hacerse evidentes después de los primeros días.

Durante 2015, a medida que comenzaron a hacerse frecuentes las consultas que nos llegaban por parte de diferentes integrantes de instituciones educativas,

y que comenzaba a “correrse la voz”, nos vimos en la necesidad de agrupar las distintas intervenciones que realizábamos: comenzamos a identificar a los “talleres” como intervenciones **preventivas** y a los dispositivos de “asesoría en duelo” como intervenciones **posventivas**.⁹

En abril de 2015, muchos de quienes estábamos trabajando, estudiando y dando respuesta a las instituciones educativas en el abordaje situado de la muerte y el duelo creamos la “Fundación Ideas Paliativas en Acción” (IPA), ONG destinada a mejorar la experiencia humana de enfermar, cuidar, morir y duelar. El nacimiento de esta fundación, y un crecimiento de la demanda de instituciones educativas que ya no podía ser atendido desde el Servicio de Cuidados Paliativos¹⁰ de un hospital general, dio nacimiento al Proyecto Duelo en Escuelas en el marco de Fundación IPA.

Hacia fines del año 2015, todas las intervenciones comenzaron a agruparse bajo el nombre de “Proyecto Duelo en Escuelas”. Para ese momento, comenzamos a presentar el proyecto a organismos educativos y en jornadas en el Instituto de Formación Docente, institución dedicada a la formación de pregrado de carreras docentes de nuestra ciudad. Continuamos dando talleres y ofreciendo asesorías a instituciones educativas, y así tuvimos la oportunidad de trabajar con amplia variedad de perfiles y niveles: desde jardines maternos hasta grupos universitarios.

Proyecto duelo en escuelas, una oportunidad para sistematizar prácticas

¿Cómo ordenamos nuestras ideas y experiencias?

En los primeros tres años del proyecto llegamos a tener un promedio de dos a tres asesorías o talleres por mes, lo cual funcionó como una genuina invitación para reflexionar, comprender y mejorar cada una de nuestras intervenciones, y como un reconocimiento de una necesidad a nivel comunitario. En ese momento tomamos la decisión de crear varias áreas dentro del proyecto. Esta decisión nos permitió entender mejor, como equipo de trabajo, qué acciones realizamos y ofrecemos a la comunidad, y nos ayudó a facilitar y ordenar el funcionamiento de las instituciones educativas durante el manejo de una situación de duelo. Así fue como dividimos el proyecto en tres áreas de trabajo: 1) educativa, 2) asesoría y 3) contenidos.¹¹

Fase preventiva

Talleres y charlas

Uno de los primeros elementos que aprendimos a nivel preventivo es que debíamos diseñar distintas clases de talleres según las necesidades (explícitas o inferidas por nuestro equipo) que presentaba cada institución. En general, las escuelas tanto de nivel primario como secundario que nos convocaban para “hablar del tema del duelo y la muerte” lo hacían, aparentemente, solicitando lo mismo: herramientas. En

ese momento, 2017, definimos tres niveles de intervención preventiva:

1) *sensibilización con el tema*; un taller de no más de 1 hora, con propuestas prácticas y lúdicas, y escasa teoría;

2) *generalización de los temas muerte y duelo en el ámbito educativo*; contexto del tema, teoría de duelo, herramientas básicas para su abordaje en el aula; y

3) *profundización en los temas*; con más práctica, creación conjunta de herramientas, resolución de casos y planificación de propuestas pedagógicas a través del tiempo.

A estos distintos tipos de “niveles” educativos de nuestros talleres, les sumamos charlas de sensibilización, estrategia que nos permitió dar con un público docente más amplio. Una diversa audiencia ha concurrido en todos estos años a estas charlas, desde estudiantes de pregrado hasta equipos de supervisión educativa.

Fase posventiva

Las asesorías, al igual que los talleres, se configuraron como prácticas centrales del proyecto. Esto nos obligó a llevar un registro pormenorizado de motivos de consulta, tipo de institución, nivel educativo y tipo y cantidad de intervenciones que realizamos con cada escuela. Esta información se transformó en un pilar fundamental al momento de entender qué necesidades y expectativas nos acercaba cada institución al momento de convocarnos. Nuestro abordaje nos desafiaba a planear intervenciones específicas para cada grupalidad y ante situaciones de duelo particulares. En aquellos primeros años del proyecto, entre 2015 y 2018, confeccionamos guías dinámicas y actualizables en las que volcamos acciones a realizar en todo el proceso de atención a una institución en duelo, desde el primer llamado¹² (muchas veces imprevisto) hasta el “cierre de acompañamiento”. Estas guías, actualizadas a través del tiempo, son algunos de los insumos básicos para la capacitación de efectores preparados para dar respuesta a instituciones educativas en duelo.

Difusión del Proyecto

Mucha de nuestra dedicación y esfuerzo en esos años tuvo que ver con el diseño de estrategias educativas, en un principio para docentes y directivos, y luego para estudiantes, y en el armado del dispositivo de asesoría en duelo. Sin embargo, con la certeza de que para que un tema se pueda “hablar” en la escuela también hay que poder hablarlo en la sociedad, dedicamos atención a las oportunidades de llevar esta idea al terreno de lo “social”.

Algunas notas en diarios y revistas regionales¹³ nos permitieron dar a conocer el Proyecto en la comunidad. Llevarlo a Congresos de Salud y Educación nos permitió

fortalecer la idea de que muerte y duelo en el ámbito educativo es un punto de contacto posible entre actores y actrices de ambos campos.

Transformaciones teóricas del proyecto durante el recorrido

En el año 2015, cuando el proyecto comenzó a ser trabajado en el marco de la Fundación Ideas Paliativas en Acción, el foco conceptual estuvo puesto específicamente en la idea del *duelo en el ámbito educativo*. Tanto era nuestro interés por el tema que elegimos llamar a esta propuesta “Duelo en Escuelas”.

Los talleres y las charlas que íbamos dando ponían el acento claramente en la experiencia de duelo. Si bien, y con frecuencia esto salía en rondas de conversación con docentes, cualquier pérdida, como por ejemplo: mascotas, mudanzas, separación de padres y madres, provoca una situación de duelo; en general nos centramos en los duelos por fallecimiento de una integrante de la comunidad educativa. En este sentido, le dedicamos mucha atención a transmitirles a equipos directivos y docentes definiciones de duelo, características del duelo en las infancias, tipos de duelo y abordajes posibles en el ámbito educativo cuando una alumne está atravesando esta experiencia vital.¹⁴

A partir del año 2019 fuimos dándole cada vez más espacio a la idea de la *muerte* como fenómeno, como tema y como evento, en el ámbito educativo. Seguimos hablando del duelo como desafío vital que tenemos las personas, pero en un segundo plano, entendiendo que de alguna manera el “tema” más importante que nos proponíamos abordar en la escuela era *la muerte* y que uno de los subtemas posibles era *el duelo*. Encontrábamos, junto con la bibliografía sobre el tema, una necesidad de incorporar la muerte en el ámbito educativo como tema pedagógico. Esta inclusión no solo busca normalizar la muerte en el nivel cultural, volviéndola un tema de la vida cotidiana, sino también de brindar herramientas a docentes y directivos en el abordaje del duelo a partir de una pedagogía con conciencia de finitud. Esto último, como también sugieren las investigaciones dedicadas a esta cuestión, tiende a generar la posibilidad de una vida con mayor plenitud (De la Herrán y Cortina, 2006, 2007; Delgado y Ximena, 2016; González y De la Herrán, 2010; Mèlich, 2003; Pedrero-García, 2019; Poch, 2009; Rodríguez et al., 2019).

La muerte nos propuso un horizonte temático y conceptual con desafíos pedagógicos y culturales mucho más vastos e interesantes. Al ritmo de nuestro cambio de enfoque pudimos ver cómo el tema de la muerte calaba profundo en el interés de docentes y directivos. De forma constante nos hacían saber que era un tema sobre el que en general tenían poca formación, pero que consideraban muy importante y necesario contar con herramientas para su abordaje a partir de la relativa frecuencia con la que observaban que debían enfrentar situaciones para hablar con estudiantes sobre la muerte y las pérdidas.

Algunas experiencias con jóvenes

¿Se animan a armar algo para nuestros estudiantes?

A pedido de una de las escuelas de la ciudad con la cual habíamos compartido un espacio de asesoría, luego de la muerte de una integrante de la comunidad educativa, y luego de brindar talleres teóricos y prácticos para docentes y directivos, realizamos un taller para estudiantes de 4° año de nivel secundario en 2017. La institución educativa nos convocó a realizar una propuesta pedagógica que permitiera a los estudiantes trabajar el tema de la muerte y el duelo.

Diseñamos un taller que llevó por nombre “Me muero de lo vivo que estoy”. Esta propuesta pedagógica constó de entre ocho y diez encuentros donde los jóvenes pudieron sumergirse y reflexionar en torno a la muerte como fenómeno social, tipos de muerte, el duelo y estrategias de acompañamiento a un par de duelo. Echamos mano a disparadores artísticos, audiovisuales, noticias, textos y dinámicas lúdicas. Un ejemplo de estas propuestas fue el intercambio con periodistas sobre el tratamiento de la muerte en los medios de comunicación, la discusión con especialistas en religiones comparadas acerca de las perspectivas sobre la muerte en distintas prácticas religiosas, y el diálogo con expertos en duelo para explorar la teoría del duelo. Estas interacciones se sumaron a los recursos mencionados anteriormente.

En 2019 repetimos este taller con otro colegio de la ciudad, oportunidad en la cual incluimos entrevistas en vivo con pacientes, personas en duelo y profesionales de la Salud. Este segundo taller contó con tutores, tutoras y docentes que acompañaban a los estudiantes en cada encuentro, con el fin de generar espacios de confianza, pero también con el objetivo de que adultos de la institución pudieran “ver” qué sucede cuando los estudiantes abordan estos temas y qué impacto genera en ellos.

Las devoluciones superaron las expectativas, tanto con estudiantes como con docentes y directivos. Cabe señalar que incluso tuvimos motivantes devoluciones del impacto del taller por parte de madres, padres y otros referentes afectivos. En muchos casos, y para nuestra sorpresa y la de los docentes, los estudiantes marcaban como una de las cosas que más les había gustado del taller el hecho de “poder conocer más a sus compañeros en un tema del que mucho no hablaban”, resaltando así posibles impactos positivos que estos temas tienen y pueden tener en las aulas. Nuevamente podemos ver cómo el Proyecto Duelo en Escuelas se alinea con el objetivo de normalizar la muerte, mostrando el tipo de impacto positivo que esto puede llegar a tener para el bienestar psicológico de las personas involucradas (De la Herrán y Cortina, 2006, 2007; Delgado y Ximena, 2016; González y De la Herrán, 2010; Mèlich, 2003; Pedrero-García, 2019; Poch, 2009; Rodríguez et al., 2019).

Pandemia y duelo en escuelas

¿Podremos acompañar duelos a través de pantallas?

Con esa pregunta echamos a andar allá por abril de 2020. Las respuestas que fueron llegando, a través de los primeros desconcertantes meses de confinamiento y de pérdida de espacios educativos físicos, fueron poniendo en duda nuestras primeras hipótesis: que en pandemia resultaría más complejo el acompañamiento emocional en entornos virtuales.

A más de treinta meses de iniciada la pandemia y habiendo participado en más de quince asesorías, no sólo no disminuyeron las consultas, sino que la virtualidad nos permitió —como a tantos dispositivos— un alcance aún mayor al tener la oportunidad de acompañar a equipos educativos de otras provincias del país.

Otra pregunta que precozmente nos hicimos desde el equipo de trabajo del proyecto fue intentar determinar en qué medida la pandemia, en tanto fenómeno social que provocó en múltiples niveles hablar con más frecuencia de muertes y duelos, iba a “facilitar” (o complicar) el abordaje de este tema. Si bien hasta el momento no tenemos formas directas de responder con argumentos cuantitativos esta pregunta, nuestra impresión incidental es que, pandemia mediante, hablar de la muerte y el duelo sigue siendo tan complejo y asistemático en entornos educativos como lo era en febrero de 2020.

Sí pudimos observar que en ciertos espacios de gestión educativa la “omnipresencia” de la muerte, especialmente en los momentos más adversos de la pandemia, permitió visibilizar con un poco más de facilidad la falta de formación que los equipos educativos tienen en esta materia (Colomo-Magaña, Gabarda-Méndez, Cívico-Ariza y Cuevas-Monzonís, 2021; De la Herrán, Rodríguez Herrero y Miguel Yubero, 2019). Con relación a esto, fuimos convocados por el Ministerio de Educación de Río Negro para diseñar una propuesta educativa para docentes de nivel medio de la provincia. Entre octubre de 2021 y noviembre de 2022 ofrecimos una serie de cursos que incluyeron herramientas para el abordaje de situaciones de duelo en la escuela, con impacto en trescientos docentes de más de quince localidades de la provincia. Este dispositivo se llevó a cabo en conjunto con el equipo “Te cuido, nos cuidamos”, generado en pandemia como un recurso para abordar la temática del suicidio adolescente.

Situación actual, próximos escenarios

¿Cómo seguimos dando pasos hacia un horizonte donde muerte y duelo tengan cada vez más espacios de abordaje?

El equipo de trabajo del Proyecto fue creciendo en estos años. Hoy en día está formado por siete profesionales de varias disciplinas (Salud, Educación, Comunica-

ción, Antropología) que continuamos brindando asesorías en situaciones de duelo, diseñando estrategias de capacitación con un enfoque preventivo, creando y mejorando recursos para la difusión, tanto para profesionales de la enseñanza como para la comunidad en general.

El Proyecto Duelo en Escuelas tiene por meta principal generar acciones que faciliten el abordaje del tema del duelo y la muerte en entornos educativos. Estos años nos permitieron conocer la no siempre explícita necesidad que equipos educativos y directivos tienen con relación a estos temas y, desde allí, diseñar abordajes según la situación y las necesidades de cada actor y/o actriz en el campo de la Educación.

Apoyamos nuestras acciones sobre la firme convicción de que la muerte, como evento ineludible de nuestra experiencia humana, tiene que ser incorporada a nuestro tránsito por instituciones y etapas vitales. En este sentido, la escuela sobresale en el horizonte como uno de los lugares estratégicos para desarrollar esta oportunidad.

Conclusión

Quisiéramos cerrar volviendo sobre las líneas de pensamiento que abrimos a partir de la viñeta introductoria. La muerte y el duelo como temas ocupan poco espacio en las currículas educativas. En general, aparecen sólo cuando sucede una pérdida y la escuela reacciona. El conjunto de intervenciones que la institución realiza en el contexto de un fallecimiento no siempre cuenta con la adecuada planificación y sistematización, lo cual produce abordajes variables, generalmente con escaso marco teórico y basados en la intuición de los equipos docentes y directivos, antes que en un saber específico sobre la temática.

Al momento de plantear estrategias didácticas que permitan un acercamiento a la muerte y el duelo existen básicamente dos enfoques: el preventivo, aquel conjunto de intervenciones que buscan un abordaje normalizador, adaptando recursos y didácticas a la edad y al desarrollo de niños y adolescentes; y el posventivo, aquel conjunto de acciones, más o menos sistematizadas, que fueron señaladas más arriba, destinadas a afrontar una pérdida concreta de un integrante de la comunidad educativa.

No contar con argumentos teóricos, apoyados en una pedagogía de la muerte, puede llevar a que las intervenciones que realizan docentes y directivos con los estudiantes y con las familias de las escuelas, no siempre generen el impacto deseado.

Otro elemento que puede complicar el desafío de abordar la muerte y el duelo en el ámbito educativo es la poca claridad respecto de quién o quiénes deben encargarse de tratar la temática. Especialmente en la segunda mitad del siglo XX, a través de un constante proceso de medicalización del morir, pareciera que la muerte, la experiencia personal y cultural de morir, dejó de ser un proceso perteneciente al individuo y su comunidad para convertirse en propiedad de los sistemas de Salud y de sus efecto-

res. Sin embargo, muerte y duelo son experiencias propias de la condición humana, que nos forman, nos moldean, nos educan y nos convierten finalmente en sujetos insertos en una comunidad de relaciones. Poder pensar estos temas como pasibles de ser enseñados y aprendidos desde enfoques pedagógicos, abre un panorama en el que, el velo que los rodea y los mantiene silenciados y escondidos, puede, de a poco, comenzar a caer, facilitando el encuentro sano de niños y adolescentes con la transformadora experiencia del morir y el dueloar.

Referencias bibliográficas

Ariès, P. (2008) *Morir en Occidente: desde la Edad Media hasta nuestros días*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.

Ariès, P. (2011) *El hombre ante la muerte*. Buenos Aires. Taurus.

Colomo Magaña, E. y De Oña Cots, J. (2014) "Pedagogía de la muerte. Las canciones como recurso didáctico", en: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 12(3):109-121.

Colomo Magaña, E. (2016) "Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico", en: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 14(2):63-77.

Colomo Magaña, E. y Cívico Ariza, A. (2018) "La necesidad de formación del profesorado en pedagogía de la muerte", en: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 21(1):83-94.

Colomo-Magaña, E., Gabarda-Méndez, V, Cívico-Ariza, A. y Cuevas-Monzonís, N. (2021) "La pedagogía de la muerte en la formación inicial docente", en: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 24(2):227-241.

De la Herrán, A. y Cortina, M. (2006) *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Editorial Universitas.

De la Herrán, A., y Cortina, M. (2007) "Introducción a una pedagogía de la muerte", en: *Educación y Futuro*. (17):131-148.

De la Herrán, A. y Cortina, M. (2008) "La educación para la muerte como ámbito formativo. Más allá del duelo", en: *Psicooncología*. 5(2-3):409-424.

De la Herrán Gascón, A., Rodríguez Herrero, P. y De Miguel Yubero, V. (2019) "¿Está la muerte en el currículo español?", en: *Revista de Educación*. 385:201-226.

Delgado, P. y Ximena, A. (2016) "Concepciones de muerte: enfoques, campos temáticos y formación de profesionales", en: *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*. 9:1738-1746.

Durkheim, É. (1938) *The Rules of Sociological Method*, translated by S. A. Solovay and J. H. Mueller, edited by G. E. G. Catlin.

Elías, N. (2009) *La soledad de los moribundos*. México: Fondo de Cultura Económica.

González, I. y De la Herrán, A. (2010) "Introducción metodológica a la muerte y los miedos en Educación Infantil", en: *Tendencias Pedagógicas*. 15:124-149.

- Mèlich, J. (2003) “Por una Pedagogía de la Finitud”, en: *Aula de Innovación Educativa*. (122):39-40.
- Panizo, L. (2022) “Grief, mourning and the body: ritual attention to the death of victims of the dictatorship in Chile”, en: *Death Studies*.
- Pedrero-García, E. (2019) “Educación para la Salud y Pedagogía de la Muerte: percepciones y demandas del profesorado universitario en España”, en: *Interface: comunicação, saúde, educação*. 23. <https://doi.org/10.1590/Interface.180404>.
- Poch, C. (2009) “¿Por qué es necesaria una pedagogía de la muerte?”, en: *Cuadernos de Pedagogía*. 388:52-53.
- Radosta, D. (en prensa) “Sobre el estado de la muerte como tema pedagógico en la formación de grado en educación en Buenos Aires”.
- Ramos-Pla, A. y Camats i Guàrdia, R. (2018) “Fundamentos para una pedagogía preventiva sobre la muerte en la escuela”, en: *Revista Complutense de Educación*. 29(2):527-538.
- Ramos-Pla, A., Gairín, J. y Camats, R. (2018) “Principios prácticos y funcionales en situaciones de muerte y duelo para profesionales de la Educación”, en: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 16(1):21-33.
- Rodríguez Herrero, P., De la Herrán, A. y Cortina, M. (2015). *Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte. Reflexiones y propuestas*. Pirámide.
- Rodríguez Herrero, P., De la Herrán, A., Pérez-Bonet, G. y Sánchez-Huete, J. (2020) “What do teachers think about death education?”, en: *Death Studies*.
- Thomas, L. (1991) *Antropología de la muerte*. Barcelona. Ediciones Paidós.

Notas

¹ Médico Pediatra Especialista en Cuidados Paliativos. Hospital Zonal Bariloche, Argentina. Contacto: alenespral@gmail.com

² Doctor en Antropología Social (EIDAES/UNSAM). Especialista en Bioética (FLACSO). Licenciado en Antropología Social y Cultural (EIDAES/UNSAM). Profesor Adjunto en Universidad Favalaro. Jefe de Trabajos Prácticos en UNSAM. Miembro del Colegio de Graduados en Antropología. Miembro de la Asociación Argentina de Medicina y Cuidados Paliativos. Miembro de la Red de Cuidados, Derechos y Decisiones en el Final de la Vida de CONICET. Miembro de IPA (Ideas Paliativas en Acción). Forma parte del equipo de investigación de Duelo En Escuelas (IPA) y del área de investigación del Hospice San Camilo. Investiga en el campo de la antropología de la muerte, particularmente el cuidado en el final de la vida y la normalización cultural de la muerte enmarcada en la pedagogía del morir. Contacto: diradosta@gmail.com

³ Dr. en Antropología por la Universidad de British Columbia, Canadá. Contacto: rafawa@mail.ubc.ca

⁴ Quisiéramos expresar nuestro profundo agradecimiento a la colaboración de Melisa Wortman en la edición del manuscrito, como así también a todo el equipo de Fundación IPA por el trabajo llevado a cabo con relación al proyecto Duelo en Escuelas.

⁵ A lo largo del escrito utilizaremos el lenguaje inclusivo en esta variación, apoyándonos en la

“e” como genérico no generizado, dado que es lo que suele aconsejarse desde las revistas dedicadas a publicaciones académicas en Educación y porque facilita la lectura (a diferencia de lo que sucede con el uso de “x” o “@”).

⁶ Médiques pediatras, psicólogos y docentes.

⁷ Del equipo que originalmente desarrolló los talleres, la mayoría de los profesionales pertenecíamos al Servicio de Cuidados Paliativos del Hospital “Ramón Carrillo”, hospital público de la ciudad de Bariloche.

⁸ En el sitio web <https://pedagogiadela muerte.com/> se centralizan recursos, investigaciones, materiales audiovisuales de destacada trascendencia.

⁹ Grande fue nuestra sorpresa cuando, luego de haber identificado y nombrado estas intervenciones como preventivas y posventivas pudimos reafirmar la idea en el hecho de que muchas publicaciones las denominaban de la misma manera (a las posventivas también se las suele llamar “paliativas”).

¹⁰ El Servicio de Cuidados Paliativos del Hospital Zonal Bariloche atiende niños, adolescentes y adultos con necesidades paliativas.

¹¹ A esta área le fuimos cambiando el nombre a través del tiempo (“contenidos”, “comunidad”, “difusión”). De alguna manera, esto demuestra que desde el inicio del proyecto quisimos pensar cómo hacer para impactar no sólo en las escuelas y colegios sino también para intentar instalar el tema en la comunidad. Publicar artículos de este tipo atiende, de alguna manera, a las necesidades de esta área.

¹² El que llamamos “primer llamado telefónico” fue y sigue siendo una oportunidad invaluable para entender cuál es el motivo por el que nos convocan, quién es la persona (luego de un tiempo fuimos prestando mucha atención a las diferencias que se generaban cuando llamaba un docente o un directivo) y comenzar a diseñar un plan de acción. En aquel momento, algunas charlas informales que tuvimos con equipos de paramédicos del hospital (que son aquellos profesionales que reciben las consultas telefónicas de emergencia, tipo 911) nos dio grandes aportes de cómo “ordenar” este llamado.

¹³ [Diario Río Negro, 2017](#). [Revista Spoiler, 2020](#)

¹⁴ Los materiales utilizados se pueden encontrar como recursos en [este enlace](#).

Una propuesta metodológica para investigar la violencia escolar entre varones de educación básica
A methodological proposal to investigate school violence among boys in basic education

Rosalinda Cazañas Palacios¹
María Elza Eugenia Carrasco Lozano²

Resumen

El objetivo del artículo fue realizar una reflexión sobre la metodología utilizada para investigar la violencia escolar entre varones de educación básica, con la finalidad de encontrar las limitaciones metodológicas y de las técnicas empleadas que permitan brindar una serie de recomendaciones para futuras investigaciones. Dentro del marco teórico se vinculan los postulados de la violencia escolar y los estudios de género, particularmente los estudios de las masculinidades. La metodología es cualitativa y se utilizaron tres instrumentos de investigación: observación participante, actividad lúdica y entrevista semiestructurada, el trabajo empírico se realizó en una escuela primaria pública del Estado de México, durante el turno matutino y en el segundo semestre del ciclo escolar 2018-2019. El trabajo concluye que la investigación educativa tiene como potencial la utilización de los fundamentos lúdicos si es la infancia la poseedora de los saberes que se buscan porque permite acercarse a sus conceptos, significados y experiencias.

Palabras clave: Etnografía; violencia escolar; educación; masculinidades

Abstract

The goal of this article was to reflect on the methodology used to investigate school violence among boys of basic education with the aim of finding the methodological limitations and the techniques used that allowed providing a series of recommendations for further investigations. Within the theoretical framework the postulates of school violence and gender studies are linked, particularly the studies of masculinities. The methodology is qualitative and three research instruments were used: participant observation, playful activity and semi-structured interview, the empirical work was carried out in a public primary school from the State of Mexico, in the morning shift and in the second semester of the 2018-2019 school year. The work concludes that educational research has the potential to use the playful fundamentals if we believe that childhood possesses the knowledge that is sought because it allows to approach to its concepts, meanings and experiences.

Key words Ethnography; school violence; education; masculinities

Fecha de recepción: 09/07/2023
Fecha de evaluación: 08/09/2023
Fecha de evaluación: 29/09/2023
Fecha de aceptación: 20/10/2023

Introducción

La escuela como institución de socialización promueve las desigualdades de género mediante el currículo formal, vivido y oculto, a través de la práctica docente y las normas informales que se suscitan entre el alumnado. Tal como lo plantea Lozano-Verduzco (2017) “la educación, presente en diferentes espacios y escenarios, es un medio que sigue estableciendo desigualdades entre hombres y mujeres y la supremacía masculina sobre la femenina” (p. 193). Sin embargo, es necesario señalar que también hay desigualdades entre los varones que terminan en manifestaciones de violencia por no cumplir ciertos rasgos ‘del ser hombre’ de acuerdo con el contexto en que se desenvuelven.

Por lo tanto, se consideró importante realizar la investigación³ sobre violencia escolar en el ámbito de educación básica, teniendo como participantes a los alumnos varones de cuarto grado de primaria de una escuela pública del Estado de México, durante el segundo semestre del ciclo escolar 2018-2019 del turno matutino. Lo anterior considerando que hay diversas investigaciones sobre violencia escolar, no obstante, se registran en menor medida la producción investigativa de los significados que brinda el alumnado a la violencia escolar en educación primaria y que sea vista desde el enfoque de las masculinidades; éste no es antagónico al feminismo ni persigue perpetuar las desigualdades y brechas de género.

Es importante señalar que la investigación no tiene el propósito de minimizar u ocultar la violencia que viven las niñas al interior de las escuelas; sin embargo, es importante re-conocer los significados que los alumnos varones le dan a la violencia escolar que viven y/o ejercen con sus compañeros y/o compañeras de clase, para ello es importante enfatizar que el género es relacional y por lo tanto, la masculinidad como construcción socio-cultural; Bock (2001, como se citó en García-Peña, 2016) señala que “la masculinidad, al igual que la feminidad, son construcciones históricas con un profundo carácter relacional que varían culturalmente, sus prácticas y creencias son contextualizadas”. En el mismo sentido, Connell (2015) referencia que “la masculinidad no existe más que en oposición a la feminidad” (p. 102). Por último, García y Muñoz (2009) agregan que “la dimensión relacional de género reconoce que no es posible estudiar a la mujer y la feminidad, sin la comprensión del hombre y la masculinidad” (p. 137).

Lo anterior quiere decir que la masculinidad es en relación a la feminidad en una forma contraria porque “genéricamente unos y otras nos influenciarnos de manera relacional” (Salguero, 2002, p. 2). Sin embargo, la masculinidad, también, es relacional en la coexistencia y reconocimiento de las distintas formas de ser y expresar ser hombre, esto es, que la masculinidad es relacional entre los mismos varones. La masculinidad se produce, afirma y transforma dentro de un marco de relaciones sociales, para la construcción de “un verdadero hombre” quien no es mujer ni feme-

nino. Lo cual influye en las oposiciones binarias (masculino-femenino) creando los estereotipos de género.

Lo relacional es construido y apropiado por los varones por medio de distintos procesos de socialización primaria y secundaria. En la socialización primaria es la familia quien introduce a los sujetos al mundo social y les enseña las formas y comportamientos propios para los niños y las niñas, utilizando como estrategia y postulado pedagógico la educación sexista porque utiliza al “sexo como criterio de atribución de capacidades, valoración creados en la vida social” (Araya, 2004, p. 1). Esto es que a lo biológico, que es el sexo, le da una connotación e interpretación sociocultural, encajonado y separando el actuar, sentir y ser de niñas y niños, convirtiéndolos en “opuestos” desde una visión binaria, adultocéntrica y jerárquica. La socialización secundaria se lleva a cabo, principalmente, en el ámbito escolar, lugar que produce y reproduce la educación sexista, mediante el currículo oculto, formal y la práctica docente.

Ambas socializaciones se desenvuelven en instituciones regidas por el orden de género, el cual establece “deberes, obligaciones y prohibiciones asignados a los géneros y marcan las formas de relacionarse entre ellos, sus límites y su sentido” (Lagarde, 1996, p. 15). Además, el orden de género es un sistema de organización social que implica una construcción binaria, jerárquica, diferencial y de opresión, y en su “carácter relacional permite reconocer la existencia de dichas diferencias en el entramado social” (Salguero, 2002, p. 12). Asimismo, en ambos espacios de socialización primaria y secundaria se instauran en niñas y niños los mandatos socioculturales para cada género. Para ello, Cazés (2000) plantea que:

A partir del desiderátum o mandato cultural de cada sociedad en torno a la sexualidad, se forman y se estructuran las personas, los géneros y sus relaciones. [...]. Con base en el desiderátum se construyen los contenidos del deber ser hombre y del deber ser mujer, del desear ser hombre y del desear ser mujer, del poder ser hombre y del poder ser mujer. Sobre la misma base se definen las formas y estructuras a que deben ceñirse las relaciones entre ellas y ellos. El desiderátum constituye el deseo social que los individuos sean de una manera y no de otra; al tiempo de que el desiderátum es culturalmente impuesto a los sujetos, cada sociedad logra que lo hagan suyo, como impulso y deseo, las personas, los sujetos genéricos y las instituciones inventadas en el desiderátum mismo. (p. 86).

Entonces, considerando la parte relacional del género y de las masculinidades, es necesario recuperar los significados que los alumnos brindan a las expresiones de violencia escolar entre varones; sin embargo, los estudios de las masculinidades no tienen como propósito privilegiar a los privilegiados sino todo lo contrario cuestionar los dividendos del patriarcado que Connell (2015) señala como esas prerrogativas que

mantienen los varones, sólo por ser varones. También, Tena (2012) argumenta que:

 cualquier estudio o intervención con varones debe incluir las necesidades de las mujeres y –se añadiría- un compromiso compartido por un cambio social hacia mayor equidad y erradicando la opresión y subordinación de éstas. Existen categorías de análisis construidas desde los estudios de masculinidad que bien se pueden trabajar de manera conjunta hacia ese objetivo compartido. (p. 291)

Algunas cifras de violencia escolar en México

Actualmente, las violencias que se gestan y reproducen en las escuelas de educación básica son una representación de la violencia estructural (Conde, 2011) que se vive nacional e internacionalmente. Sin embargo, se ha tenido una ceguera en la exploración de las interacciones con el alumnado desde los estudios de las masculinidades, ya que se sitúa al acoso escolar o bullying como el tipo de violencia frecuente en las escuelas de educación básica (Salazar, 2012). Sin embargo, el trabajo empírico realizado en la presente investigación nos permite adicionar otros tipos de violencia como la psicológica, verbal, física y simbólica que se viven al interior de la escuela en la que se realizó el trabajo de campo. De lo anterior, se evidencia que en la escuela hay manifestaciones de diversos tipos de violencia (Trucco, 2017), las principales que enfrenta el alumnado de primaria son: violencia en el aula (burlas y/o amenazas entre compañeros) y violencia en el entorno de la escuela (venta explícita o consumo de drogas, robos y/o actos de vandalismo en el entorno de la colonia). Asimismo, el Informe Nacional sobre violencia de género en la educación básica en México de 2009, mencionó que:

 los compañeros (hombres) son quienes más son señalados como sujetos que insultan o humillan: cuatro de cada diez niñas de primaria manifestaron que han sido insultadas o humilladas por compañeros; y proporciones levemente menores de niñas y niños de secundaria plantearon también haber sido objeto de humillación o insulto por parte de compañeros. (UNICEF, 2009, p. 11)

Por otro lado, la Comisión Nacional de Derechos Humanos reportó que el 30% de estudiantes de primaria sufre algún tipo de acoso. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe, aseguró que el 25.3% de los alumnos de educación básica han sido amenazados por sus compañeros, mientras que el 16.7% ha sido golpeado y el 44% ha vivido algún episodio de violencia; y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, situó a México, en el primer lugar internacional en el problema de acoso escolar, los casos de 'bullying' en México aumentan 10% en dos años, de 2011 a 2013, el porcentaje de estudiantes que dijo sufrir algún tipo de violencia pasó del 30% al 40%, según cifras de la CNDH, 2013; la Consulta Infantil y Juvenil de 2012 del Instituto Federal Electoral, menciona que las violencias más

frecuentes en la escuela son: el maltrato, la violencia entre escolares y la violencia sexual (Instituto Federal Electoral, 2012, p. 21).

Asimismo, la Subsecretaría de Educación Básica aplicó un cuestionario en el ciclo escolar 2014-2015, para conocer la percepción acerca de la frecuencia con la que suceden los conflictos, las distintas agresiones entre pares y cuáles son las justificaciones que dan los alumnos para agredir, entre los resultados se encuentran las siguientes justificaciones: *porque ella/ él me pellizca, por broma y porque me provocaron* (SEP-DGDGIE, 2015).

Finalmente, de acuerdo con *El costo de la caja de la masculinidad. Estudio sobre el impacto económico de los estereotipos masculinos dañinos en México*, menciona que:

las normas sociales relativas a las masculinidades están con frecuencia en la raíz del bullying cometido por hombres. En los tres países del estudio de la Caja de la Masculinidad de 2017, los hombres jóvenes que tenían las actitudes más desfavorables en torno a la igualdad de género (en diversos temas, no solamente la violencia) tuvieron significativamente mayor probabilidad de reportar haber cometido y haber experimentado las tres formas de bullying/violencia incluidas: verbal, cibernética y física. Una investigación más profunda sugiere que las conductas de bullying comparten causas comunes: el deseo de quien lo realiza de demostrar poder y control sobre la víctima y el uso del bullying para reforzar su conformidad con el género. En pocas palabras la probabilidad de ser “abusivo” o ejercer violencia verbal, cibernética o física se incrementa dramáticamente cuando se está dentro de la Caja de la Masculinidad (Heilman, Guerrero-López, Ragonese, y Kelberg, 2019, pp. 14-15)

En este sentido, las cifras y la política educativa que pretenden atender el problema de la violencia escolar, en México, son ciegas al género porque no problematizan ni visibilizan la violencia escolar que viven los alumnos (varones) por no pertenecer a la masculinidad hegemónica y derivada de otras dimensiones de opresión de corte interseccional, tales como: la raza, la clase social y el grupo etario. Naturaliza y deja de lado algunas expresiones como la violencia que experimentan los niños en primer lugar durante la construcción de su identidad genérica y otra la violencia que ejercen sobre sus compañeros para definirse como ‘verdaderos hombres’, tal como lo refiere Bonino (2022), la masculinidad se convierte en problema cuando genera sujetos con déficits, mutilaciones deshumanizadoras y conflictos con otras personas, principalmente con las mujeres.

De Keijzer (2014) hace un llamado de atención al considerar emergente generar investigaciones, proyectos e iniciativas que interpelen a los hombres ya que contribuye a completar la perspectiva de género para convertirla en una dimensión relacional, en la que el tema de la violencia contra las mujeres y los hombres cobra relevancia y son asuntos urgentes de tratar y se plantea las preguntas ¿cuáles son las formas

más eficaces de trabajar <río arriba> es decir, buscando un efecto preventivo en el trabajo con varones?, ¿cuál es la pedagogía de género de mayor eficacia? Derivado de estas preguntas provocadoras es que surge el interés de investigar la violencia escolar desde la perspectiva del alumnado, siendo los alumnos varones los generadores del conocimiento y sujetos de experiencia.

Metodología

Es importante señalar que la investigación es de corte cualitativo con enfoque de género. La investigación cualitativa es entendida como un conjunto de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Investigadoras e investigadores cualitativos estudian los fenómenos en su entorno natural, intentado dar sentido o interpretando los fenómenos desde los significados de quienes los realizan (Creswell, 2007). Por lo tanto, la investigación cualitativa no puede generalizar los resultados, ya que cada investigación se desarrolla en un contexto determinado; el análisis cualitativo busca comprender los fenómenos dentro de su contexto usual, se basa en las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, comportamientos observados, documentos, entre otros.

Asimismo, en esta investigación se utilizó el enfoque de género como herramienta metodológica para poder analizar lo que les sucede a los varones como sujetos genéricos de estudio, tal como lo señala Núñez (2000); entonces, el enfoque de género permitirá evidenciar las experiencias de los varones en momentos históricos definidos, en sus relaciones genéricas (Cazés, 1998; Cazés, 2000). Además de que:

es metodológicamente necesario tener presente que todo estudio de género es un estudio de ejercicio del dominio de género; que este dominio, aun cuando se presente con características peculiares en las diferentes relaciones clasistas, es anterior a ellas y las envuelve por completo; que abarca no sólo la jerarquización entre los géneros, sino entre quienes ejercen en complicidad ese dominio; el dominio que unos hombres ejercen sobre otros debe ser identificado y comprendido diferencialmente de las complicidades entre hombres desiguales, que poseen estructuras de acción conjunta incluso desde la desigualdad. Aquí el principio metodológico se halla en los espacios y las formas de la opresión de género, de la desigualdad y de los pactos entre los hombres. (Cazés, 1998, p.111)

También es necesario mencionar que la investigación utiliza otra herramienta de análisis como: la interseccionalidad. Además del cruce de variables entre raza, género y clase como lo señalaron en un principio los movimientos de mujeres negras y el feminismo negro; la interseccionalidad puede ser considerada como una perspectiva para reflexionar sobre el poder porque “muestra las desigualdades y su impacto en las condiciones de las personas de acuerdo con su contexto” (Galindo, 2020, p.

37). Sin embargo, Viveros (2016) menciona que se debe ampliar el espectro de las variables de raza, género, clase y considerar otras desigualdades y opresiones, tales como, la edad, la religión, la diversidad funcional y, en esta investigación se agrega el rendimiento escolar, ya que el ser la escuela nuestro espacio en el que se vive y experimenta la violencia escolar entre varones, el rendimiento académico ya sea alto, bajo, mediano o ausente puede ser una fuente de ejercer o recibir violencia escolar. Además de que la interseccionalidad permite visibilizar a los niños varones como sujetos de la experiencia (Larrosa, 2006), siendo las posibilidades de las variables de género, clase, edad y rendimiento académico las que generen cruces.

Una vez expuesto el tipo de estudio, se puede mencionar, entonces, que la presente investigación cualitativa con perspectiva de género e interseccional, respondió a la pregunta general ¿cuáles son los significados que los alumnos de cuarto grado de primaria otorgan a las manifestaciones y experiencias de violencia escolar entre varones, de una escuela pública del Estado de México durante el ciclo escolar 2018-2019? La pregunta está vinculada al paradigma del constructivismo porque pretende entender y reconstruir las construcciones que las personas sostienen inicialmente con el objeto, así como, tener apertura a las nuevas interpretaciones al ir mejorando la información y la sofisticación; el criterio para el progreso en que a lo largo del tiempo se formulan construcciones más informadas y sofisticadas, volviéndose más conscientes del contenido y significado de las construcciones (Guba, 2002).

Dimensiones filosóficas de la investigación

Las cinco dimensiones filosóficas que acompañan esta investigación son: ontológica, epistemológica, metodológica, ética y política (Creswell, 2007; Montero, 2001), son dimensiones parceladas en menor medida, ya que están en constante diálogo e interacción, esto es, son dimensiones dialógicas. Así lo menciona Montero (2001):

Toda epistemología está directamente relacionada con una concepción ontológica, que define al ser y al objeto del conocimiento, en función de los cuales se produce una relación cognoscitiva. A su vez, el método que se aplique refleja igualmente a esos dos aspectos. Y quien habla de ontología, de epistemología no puede dejar de referirse a la ética y a la política. El punto central de la ética reside [...] en la concepción del Otro, en su definición y en los alcances de su participación en la relación con el sujeto cognoscente. Esto es, en la definición de ese Otro como objeto o como sujeto, como ente cognoscente o como objeto de conocimiento. A su vez, la admisión de la existencia de una carga valorativa en la construcción del conocimiento supone un ámbito o dimensión política. Y las cinco dimensiones interactúan en todo momento, son inseparables. (p.7)

Es importante mencionar que a lo largo de la investigación estuvo presente la

epistemología de la relación, esto es que la dimensión epistemológica está integrada por la acción de conocer a través de las relaciones. No significa la pérdida de la individualidad, sino la noción de que somos en relación (Wenger, 2001; Connell, 2015). Asimismo, siguiendo a Montero (2001): “El Uno se reconoce como tal por la presencia del Otro y por la relación que sostienen entre sí. Se es en la relación y no se puede ser fuera de ella. La individualidad entonces es un elemento de la relación que se construye por ella y en ella”. (p. 8). Es necesaria la epistemología de la relación, la cual se vincula con la dimensión relacional de la masculinidad.

A lo largo de la investigación se pretendió dejar de lado la visión adultocéntrica del conocimiento que permea cuando se hace investigación educativa en el nivel de primaria y en la que las y los sujetos de la experiencia son las niñas. Reconociendo que adultocentrismo y patriarcado están vinculados, ya que es la voz masculina del adulto la que interpreta el mundo, particularmente el mundo de la infancia sin dar voz a los niños y a las niñas. De acuerdo con Arévalo (1996), el adultocentrismo se entiende como:

El adultocentrismo es la categoría pre-moderna y moderna que designa en nuestras sociedades una relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos (+) y los jóvenes (-) (sin considerar que las juventudes están por encima de las infancias (y los niños por encima de las niñas). Esta visión del mundo está montada sobre un universo simbólico y un orden de valores propio de la concepción patriarcal. (p.46)

Vinculando lo anterior con lo encontrado en el análisis del estado del arte (Cazañas, 2019), se obtuvo que los actores sociales recurrentes de las investigaciones sobre violencia escolar es el magisterio quien ha sido el principal participante en investigaciones de este tipo, no así el alumnado. Por lo tanto, una parte de la investigación educativa está permeada de adultocentrismo, lo cual es una veta para problematizar en futuras investigaciones.

En la investigación las cinco dimensiones filosóficas están basadas en el constructivismo porque coloca el “énfasis en cómo se producen los significados y su utilización es mediada por las convenciones lingüísticas dentro de los diversos contextos sociales o culturales, otorgando los significados desde marcos interpretativos”. En la dimensión ontológica se responde a las preguntas: “¿cuál es la naturaleza de lo cognoscible?, ¿cuál es la naturaleza de la realidad?, ¿quién conoce?, y ¿quién o qué es conocido?” (Montero, 2001, p. 3). Para el constructivismo, el conocimiento son las construcciones acerca de las cuales hay un consenso relativo entre aquellas personas competentes para interpretar la sustancia de la construcción, tomando en cuenta los factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género (Guba, 2002).

En esta investigación la naturaleza de lo cognoscible es la realidad o vida cotidiana

de la otra/ del otro, esto es la alteridad. Es una realidad construida socialmente instalada en instituciones, particularmente escolares, para el caso en una escuela primaria pública del Estado de México; a la vez que la realidad es sociopolítica y educativa en la que intervienen las subjetividades y las relaciones de poder entre los actores. En esta realidad, la violencia entre varones está legitimada a través del orden social de género. Por lo tanto, los alumnos de cuarto grado de primaria son quienes tienen el conocimiento y quienes realizamos la investigación nos aproximamos a conocer e interpretar su conocimiento y sus experiencias. Los alumnos de cuarto de primaria son “lo otro”, Montero (2001) señala que:

el aceptar la Otredad distinta, no construida necesariamente a partir del Uno, supone admitir formas de conocer totalmente otras y supone también y necesariamente el diálogo y la relación con ese Otro en un plano de igualdad basado en la aceptación de la distinción y no en la semejanza y complementariedad. (p. 6)

La dimensión epistemológica es la relación entre la/el sujeto cognoscente y objeto conocido, esto es, la construcción del conocimiento. Responde a las preguntas: “¿cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce y lo conocido (o cognoscible)?” (Montero, 2001, p. 3). Para la investigación es la epistemología de la relación (Montero, 2001). La naturaleza de la relación entre quien conoce y lo conocido es en una comunidad práctica (Wenger, 2001). También, quienes realizan la investigación “pasan tiempo en el campo de los participantes y se convierte en ‘expertas’” (Creswell, 2007, p. 17). Asimismo, la relación entre quienes realizan la investigación y los sujetos que conocen es de corte horizontal, la pericia está en los alumnos de cuarto grado de primaria y es dialógica porque cada persona tiene información importante para compartir. De acuerdo con el constructivismo, la relación entre quien investiga y lo qué o a quién se investiga (objeto de estudio) se basan en una postura subjetiva y los resultados son producto de la construcción que realizan tanto a quien se investiga como quien investiga (Guba, 2002).

La dimensión metodológica referida a los modos de generación de conocimiento responde a la pregunta: ¿cómo debe hacer quien conoce para producir conocimiento? Esta dimensión es la que se desarrolló en amplitud en este artículo, considerando que, de acuerdo con el constructivismo, el propósito de la investigación es la comprensión y reconstrucción de la realidad previa. Asimismo, se retomaron postulados de la metodología feminista tales como: el carácter contextual; el carácter experiencial entendido como lo argumenta Larrosa (2006) y se agregó lo que Castañeda (2008) menciona sobre la experiencia que permite visibilizar “los prejuicios sexistas a todo lo que se considera femenino o masculino, transfiriendo los sesgos de la experiencia vital a unidades de observación objetuales y animales” (p. 16). Así como el carácter teórico basado en los estudios de las masculinidades.

La metodología feminista habla de las aproximaciones multimetodológicas, se podría decir que la investigación cumplió esta parte, ya que, para lograr al objeto de estudio de una forma horizontal, no adultocéntrica, no autoritaria y no desde el poder “como autoridad”, por lo tanto, se utilizaron postulados lúdicos para tener una aproximación empática y desde los derechos y la dignidad humana con los participantes. Con la multimetodología, Castañeda (2008), se refiere a que en la investigación feminista:

lo que prevalece es la adopción de la multimetodología, la cual supone, primero, que no hay una normatividad metodológica que se aplique acríticamente a las investigaciones y, segundo, que las elecciones metodológicas son contingentes a los factores ya mencionados: la contextualidad, el carácter experiencial y la orientación teórica. (p. 17)

La dimensión ética/axiológica entendida como “el juicio de apreciación aplicado a la distinción entre el bien y el mal. La concepción del Otro y su lugar en la producción de conocimiento” (Montero, 2001, p. 4). Responde a las preguntas: “¿quién es la/el otra/otro?, ¿cuál es el lugar de la/del otra/otro en la producción de conocimiento?, y ¿quién conoce?” (Montero, 2001, p. 4). En esta investigación se retomó la advertencia que Montero (2001) hace sobre evitar los siguientes aspectos en la investigación:

1. La omisión o el descuido en el tratamiento de todo lo relativo a los valores;
2. La necesidad de incluir la perspectiva de los actores presentes en el contexto de la investigación, de tal manera que la teoría que usa el/la investigadora esté coordinada con la acción que lleva a cabo, de acuerdo con esa perspectiva;
3. La necesidad de dar cuenta de las acciones que se realizan en los mismos términos que se hace para las que ejecutan los sujetos, de tal manera que en el mundo de una y otros puedan relacionarse; y 4. Respetar los derechos de los “sujetos humanos”. (p.5)

Por lo que, en la investigación, se considera el trato digno con todas/todos las/ los actoras/actores de la comunidad educativa, principalmente con el alumnado. Evitando realizar sesgos de género contra las niñas y esto será no otorgando otros privilegios a los niños, desde la lógica de que los niños por ser varones tienen “ciertos privilegios masculinos” que las niñas no. Por último, la dimensión política/ retórica es “lo relativo a la vida organizada colectivamente, al espacio público. Lo concerniente a los derechos y deberes civiles y a las relaciones de poder y su dinámica, en ese espacio” (Montero, 2001, p. 4). Responde a las preguntas: ¿qué tipo de relaciones tenemos con la otra o el otro?, y ¿para quién es el conocimiento? En este sentido, Montero (2001) menciona que:

[...] producir conocimiento entonces tiene consecuencias políticas y puede ser el producto de una política”. Además de que “en la agenda de investigación de quien quiera mirar al mundo para producir conocimiento sobre él, es

necesario incluir una mirada crítica sobre la estructura de las acciones que construyen el saber y hacerse preguntas debeladoras. (p.7)

Para esta investigación se utilizó el lenguaje incluyente y no sexista, para evidenciar las relaciones de poder existentes y abonar a tres agendas: la educativa, la feminista y a los estudios de las masculinidades, evidenciando las desigualdades de género en los ámbitos escolarizados de educación básica.

Método

En la investigación se utilizó el método etnográfico, de acuerdo con Martínez (2004) el origen de la palabra etnografía es griego y significa “la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos)” (p. 29). En este sentido, el etnos es la unidad de análisis de investigación y puede ser desde un grupo humano macro, tal como, una nación o una región, o, un grupo humano micro: como un grupo de pertenencia, un grupo escolar, o una comunidad de práctica ya que comparten una estructura lógica.

Asimismo, la unidad de análisis u objeto específico de estudio de la investigación etnográfica es la realidad que aparece por las relaciones que se dan entre los elementos, para la investigación se traduce como las relaciones intragenéricas que se dan entre los alumnos varones de cuarto grado de primaria y su relación con la violencia escolar. Por lo tanto, “la ventaja que tiene la investigación etnográfica es la flexibilidad y apertura que le otorga su orientación naturalista y fenomenológica” (Martínez, 2007, p.46).

Por lo que la entrada al campo fue desde el “desconocimiento” tratando de no realizar juicios ni representaciones a priori de lo que se podría encontrar en la vida cotidiana escolar, por ello se optó por iniciar con la observación participante desde una lógica de horizontalidad eliminando cualquier situación vertical o que ubica a quien investiga en una situación de desigualdad jerárquica o de poder sobre el alumnado. Con la utilización del método etnográfico no se pretendió conocerlos para dominarlos o conquistarlos sino para conocerlos y reconocer las situaciones que para ellos son manifestaciones de violencia escolar.

Informantes o participantes

Para la elección del cuarto grado de primaria se basó en que es la mitad del nivel educativo y el alumnado tiene edades intermedias, entre nueve y diez años; no obstante, se podía dar el caso de que se encontraran niñas o niños repetidores o que retomaron los estudios primarios por alguna interrupción del ciclo anterior. De acuerdo con la teoría de desarrollo de Piaget, el alumnado de 4° de primaria (entre 9 y 10 años), se ubica en el estadio de las operaciones concretas, son las operaciones lógicas utilizadas para resolver problemas. En este periodo las niñas pueden

utilizar los símbolos de un modo lógico y realizar generalizaciones.

En cuanto al desarrollo moral, se encuentran en la etapa de moralidad y autonomía o moralidad por cooperación o reciprocidad (se refiere a la cooperación entre pares, se está en menor medida en el egocentrismo), lo que permite generar el respeto mutuo, en donde los pares de clase tienen derechos. En esta etapa se evidencia la capacidad para valorar las normas y las conductas, esto es, las normas pasan de la práctica a la concientización y las niñas pueden realizar juicios de ellas bajo sus propios criterios (Hurlock, 1999; Fuentes, Gamboa, Morales, Retamal y San Martín, 2012). La parte del desarrollo moral, el alumnado de cuarto grado de primaria lo pone en práctica principalmente en la asignatura de Formación Cívica y Ética, ya que “promueve el desarrollo moral del estudiante a partir del avance gradual de su razonamiento ético” (SEP, 2017, p. 437). Lo cual está vinculado con el propósito cinco de la asignatura que versa sobre el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en la cultura de paz, el respeto a la dignidad y derechos humanos (SEP, 2017).

Selección de la Escuela y participantes

La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria pública del Estado de México, ubicada en el municipio de San Cristóbal, Ecatepec de Morelos. Para la elección de los participantes y de la escuela en la que se realizó el trabajo de campo, se optó por la muestra intencional o basada en criterios “se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con mayores ventajas para los fines que persigue la investigación” (Martínez, 2004, p. 86).

Los criterios para la selección de la Escuela

Los tres criterios principales que se consideraron fueron: 1) los altos niveles de violencia en el municipio de San Cristóbal, Ecatepec de Morelos, Estado de México. Según el Semáforo Delictivo de abril del 2019, el municipio registra el primer lugar en los siguientes delitos: 1,173 situaciones de lesiones (12%); 811 casos de robo a negocio (17%); 232 situaciones de robo a vehículo (21%); 161 manifestaciones de robo a casa (8%); 72 homicidios (11%); 62 casos de extorsión (12%); y 62 casos de violación (13%) (Semáforo delictivo, abril, 2019). El municipio ocupa el segundo lugar en los siguientes delitos: 422 casos de violencia familiar (8%); 86 situaciones de narcomenudeo (10%); y 4 casos de secuestro (9%). Cabe destacar que, para el mes de abril de 2019, el municipio no registró ningún caso de feminicidio (Semáforo delictivo, abril, 2019); 2) la diversidad de población escolar originaria de diversas colonias del municipio de Ecatepec, tales como: San Cristóbal Centro, Tierra Blanca, Vista Hermosa, Chula Vista, Izcalli Ecatepec, Héroes Ecatepec, Ejidos de Ecatepec y las Américas; y 3) la supervisión escolar de la zona ubicada al interior de la escuela seleccionada, lo cual disminuía los tiempos de gestión y trámites para realizar el estudio etnográfico.

Identificación de informante clave

Para realizar la investigación fue necesario tener una informante clave con quien poder comentar algunas situaciones que no fueron atendidas por la autoridad escolar (Martínez, 2004; 2007). Asimismo, la muestra intencional fue de tipo homogénea, ya que “reduce la variación para centrarse en un tópico de gran interés” (Martínez, 2004, p. 87). El tópico de interés es la violencia escolar entre varones. En este aspecto es importante señalar que con la investigación no se pretendieron realizar generalizaciones en los hallazgos y conclusiones, sino ofrecer resultados contextualizados para poder realizar recomendaciones a la política pública o de política pública educativa sobre violencia escolar con perspectiva de género.

Técnicas para el desarrollo de la investigación

Observación participante

En esta etapa se decidió hacer una primera aproximación a la realidad escolar y a las formas de convivencia y de relacionarse del alumnado entre sí. A través de la **observación participante**, en la que el rol fue de observadora participante e intentando ubicarse como integrante del grupo social para formar parte del grupo, tomar notas de las situaciones y posteriormente recrearlas en el proceso del estudio (Buendía, 2001). Se observaron cinco momentos de la jornada escolar: la entrada del alumnado a la escuela, el acto cívico de honores a la bandera, el momento de la salida del alumnado de la escuela, una hora de clase de 4° A, 4° B, 4° C y 4° D y el momento de recreo que con el paso de las observaciones se convirtió en el momento clave de la observación (Velázquez, 2015). El recreo escolar, supone un lugar idóneo para observar la actividad libre de las niñas y los niños, su cultura lúdica, sus afinidades y rechazos, rituales y usos, sus formas de comportarse, en definitiva, podemos observar de forma más integral a la persona (De la Lande, 2007, como se citó en Rodríguez y García, 2009).

En el recreo escolar también se pudieron observar los episodios cara a cara, esto es, las interacciones entre pares. Por otro lado, observar *in situ* la violencia escolar es difícil y poco frecuente. En el contexto escolar sus experiencias (en ocasiones disimuladas) se hallan en los intersticios del contexto escolar: patios, sanitarios, jardines, talleres o receso. Con frecuencia, dichas prácticas y sus derivaciones agresivo/violentas no son accesibles al profesorado y al funcionariado directivo [...] en el momento de su acontecer, sino hasta que son sancionadas (Mejía, 2013).

La observación participante estuvo organizada por un cronograma de actividades, el cual tuvo ajustes porque durante los meses de abril y mayo de 2019, la institución educativa tuvo varios días de asueto lo cual impactó en el levantamiento de los datos. Los momentos de observación se anotaron en registros de observación

(Berteley, 2002), las anotaciones fueron de la observación directa e interpretativas (Hernández, 1991).

Aunque la observación fue participante, se pudo interactuar poco con el alumnado a la hora del recreo porque una profesora de sexto grado solicitó “no hablar con los alumnos”. Se le explicó que se tenía el “permiso” de la dirección y de la subdirección, ella comentó no saber algo al respecto. Sin embargo, la observación para obtener información significativa requiere algún grado, siquiera mínimo, de participación, quien observa debe desempeñar un rol e incidir en la conducta de las personas informantes y recíprocamente en quien realiza la investigación. Por lo que para detectar los sentidos de la reciprocidad de la relación es necesario que la investigadora analice cuidadosamente los términos de la interacción con las personas informantes y el sentido que éstos le dan al encuentro (Guber, 2001).

No obstante, se pudo tener acercamiento con el alumnado en los momentos en que se observó el desarrollo de las clases al interior de las aulas y como menciona Guber (2001) la observación participante produjo datos en la interacción misma, operando a la vez como un canal y un proceso por el cual la investigadora ensaya la reciprocidad de sentidos con las personas que fungen como informantes; en este caso, la interacción fue con el alumnado y el profesorado, quienes brindaron información para comprender de manera situada lo que sucedía en las formas de convivencia y expresiones de violencia.

Actividad lúdica

Dentro de la estrategia metodológica se realizó una actividad lúdica con el alumnado de cuarto grado con la intención de generar empatía y confianza para que se expresaran de manera espontánea (Pacheco-Salazar, 2018) y poder tener el acercamiento a los significados que le brindan a la violencia escolar entre varones. La actividad lúdica intentó romper con las rutinas de clase en las que la relación niña-niño con una persona adulta es vertical. Para transformar esa relación y propiciar la comunicación horizontal se utilizó el juego porque es un recurso que entrega valiosa información para el acompañamiento de las niñas y niños, además permite resignificar y disminuir las vivencias dolorosas, aliviando la ansiedad y disminuyendo temores (Gómez, 2015), cuidando que no se produjeran episodios terapéuticos, ya que no es la intención de la actividad.

La observación participante dentro del salón de clases y durante el recreo dieron las pautas para diseñar la actividad lúdica como menciona Gómez (2015), es responsabilidad de la persona que investiga preparar el contexto del juego y la propia disposición, lo cual se logrará poniéndose en el nivel de comunicación de las niñas y niños mediante medios que les resulten cómodos, brindar seguridad física, afectiva y empática.

La actividad lúdica tuvo como propósito construir una historia de manera colectiva

mediante imágenes y preguntas detonadoras, considerando que las niñas y los niños desde sus particulares formas de comprender el mundo, generarán una relación con el objeto de estudio, en este caso la violencia escolar entre varones, porque son actores y actoras de sus vivencias y relaciones, con posiciones y opiniones (Gómez, 2015).

La actividad se llevó a cabo en los cuatro grupos de cuarto grado; considerando tanto en el levantamiento de datos como en la interpretación que no todos los símbolos y significados se representan iguales para los niños, niñas y las personas adultas, por lo que la intervención participativa con niñas y niños comprende una intervención situada y contextualizada (Gómez, 2015); asimismo, con la actividad lúdica se recupera la importancia del juego, ya que socialmente está desestimado porque se tiene la idea de que al jugar “se pierde el tiempo” porque la masculinidad tradicional se construye, además, en contraposición de ser niña o niño y son ellas y ellos quienes utilizan el juego como medio para expresar sus malestares y sentimientos (Masculinidades Piura, 2020).

Los ejes que tuvo la actividad lúdica fueron los siguientes:

- Autopercepción
- Actividades que se realizan durante el recreo
- Manifestaciones de violencia en el recreo

Al finalizar la actividad lúdica, al alumnado de cada grupo, se le aplicó un breve cuestionario cerrado y una de las preguntas fue: ¿te gustaría ser entrevistada o entrevistado? De acuerdo con las respuestas se realizó la selección de las alumnas y alumnos que se entrevistaron.

Entrevista grupal semi estructurada

La estrategia del levantamiento de datos concluyó con una entrevista semi estructurada porque en ella se profundizó sobre los significados que el alumnado de cuarto grado de primaria otorga a las manifestaciones de violencia escolar. De acuerdo con el construccionismo social:

en términos de práctica, las preguntas se vuelven más amplias y generales para que los participantes puedan construir el significado de una situación, un significado típicamente forjado en discusiones o interacciones con otras personas. Por eso es importante reconocer el entorno mediante la observación participante. Por lo tanto, los investigadores constructivistas a menudo abordan el “proceso” de interacción entre individuos. (Creswell, 2007, p. 21)

Para diseñar la entrevista se retomó la propuesta de García y Madriaza (2006), sobre los antecedentes, factores mediadores y gatillantes para identificar los determinantes de la violencia escolar. Además, en el desarrollo para contextualizar algunas preguntas, se hizo alusión al caso de Teófilo y Domitilo utilizado en la actividad lúdica.

Las entrevistas se realizaron a ocho niños y cuatro niñas. Se consideraron a las niñas en la entrevista para que comentaran sobre cómo observan las manifestaciones de violencia escolar entre varones, lo cual es parte de la dimensión relacional del género. Las entrevistas se realizaron en triadas, de forma grupal. Por lo tanto,

la entrevista grupal es una técnica de investigación adecuada para estudiar los procesos de construcción del mundo social que se produce en la infancia y es recomendable en la medida que respeta el mismo contexto en el que se desarrolla su vida cotidiana, esto es el de sus grupos de pares (Rodríguez, 2006, p. 71, como se citó en Leyra y Bárcenas, 2014)

Conclusiones

Después del diseño metodológico y del trabajo empírico, se puede concluir que para dar la voz a las niñas y niños de primaria se necesita ser empática, además de conocedora de las etapas de desarrollo en las que se encuentran para ir tomando las decisiones de cómo acercarse a ellas y ellos desde un marco de derechos humanos y de respeto porque estos dos postulados permitirán mirar a la infancia como sujetos de derechos y que tienen conocimiento para brindar al desarrollo de la investigación educativa y no como objetos manipulables.

También, se decidió que fuera el alumnado de primaria el actor principal para esta investigación porque tomando en cuenta el estado del arte desarrollado para esta encomienda, se concluyó que el profesorado era quien expresaba y caracterizaba los acontecimientos y hechos violentos que sucedían en la escuela, algunas investigaciones si consideraban al alumnado, pero su aproximación fue a través de cuestionarios cerrados, en los que no se tenía alguna interacción verbal ya sea mediante un plática informal, una entrevista u otra forma de aproximación.

Es por ello que para esta investigación se recurrió a la observación participante, para reconocer el contexto en el que se desenvolvía la comunidad educativa, siendo el recreo el momento más importante de la observación para identificar y reconocer las interacciones de juego, violencia y/o convivencia que se suscitan en ese espacio. Sin embargo, como se presentó en la parte metodológica, la observación fue cuasi participante ya que no hubo mucha interacción con el alumnado porque el cuerpo magisterial fungió como vigilante de la observadora y de las aproximaciones que tuvo con el alumnado.

Se determinó que no se podía quedar solo con los registros de la observación porque se consideró que se quedaría como una visión de la observadora y se correría el riesgo de ser una mirada adultocéntrica y no se atendería al propósito de dar la voz al alumnado; por lo que se decidió realizar una actividad lúdica, para que sea mediante el juego identificar si el alumnado reconoce la violencia, los tipos de

violencia, acoso escolar o bullying y la agresión, se decidió que se utilizaría lo lúdico para que las expresiones y respuestas del alumnado fueran espontáneas sin caer en el acartonamiento o respuestas forzadas.

Después para tener información más específica es que se hicieron las entrevistas semi estructuradas en trios, esto es dos niños y una niña por grupo. Con la intención de tener casos más específicos de experiencias y expresiones de la violencia escolar. Podemos concluir que el detonante de la recuperación de la información fue la actividad lúdica porque permitió el acercamiento directo con el alumnado de cuarto grado de primaria y fue ésta la que nos dio vetas de los significados que tienen algunas interacciones, que en apariencia parecen violentas, tal es el caso, más significativo de las peleas ya que si solo se hubieran apreciado desde la observación se podría interpretar como una forma de violencia física, pero en la actividad lúdica, el alumnado hizo énfasis en que hay peleas de verdad y peleas de metira.

Entonces, ¿cómo aproximarse a una investigación en la que los sujetos son los alumnos y las alumnas de primaria? A continuación se establecen cinco recomendaciones:

1. Teniendo como referente la edad de los sujetos e identificar los códigos lingüísticos y de interacción que hay entre sí porque de lo contrario se podría mirar desde el adultocentrismo.
2. Presentarse con el alumnado de una forma respetuosa, sin caer en la relación vertical de docente-alumnado y en su lugar propiciar diálogos abiertos, espontáneos desde una relación horizontal y reconociendo que el alumnado tiene conocimiento valioso para compartir en la investigación.
3. Aliarse de forma estratégica con el cuerpo magisterial por lo que es importante que la dirección presente a la investigadora o investigador con el personal docente para que no haya situaciones de censura.
4. Reconocer el contexto para saber con qué recursos (humanos, tecnológicos o de espacio) se cuenta para el levantamiento de datos.
5. Recuperar la parte lúdica en la investigación educativa, considerando la edad, contexto y capital cultural que pueda tener la infancia a investigar.

Referencias

- Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. 4(2), pp. 1- 13.
- Arévalo, O. (1996). Juventudes y modernización tecnológica. *Revista PASOS. Número especial. Departamento EcuMénico de Investigaciones (DEI)*. San José. Costa Rica.
- Berteley Busquets, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.

- Buendía Eisman, L. (2001). La investigación observacional. En L. Buendía Eisman. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. (pp. 157-206). España: Mc Graw Hill.
- Bonino, L. (2002). "Masculinidad hegemónica e identidad masculina". *Dossiers feministes 6. Masculinities: Mites, de/construccions/ Mascarades*. (6), 7-35. <http://www.erevistas.uji.es/index.php/dossiers/article/view/735/635>
- Castañeda Salgado, M. P. (2008). *Metodología de la investigación feminista*. Fundación Guatemala. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. Antigua Guatemala.
- Cazañas Palacios, R. (2019). Violencia en la convivencia escolar en educación básica: un estado del arte. *Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*, (1), pp. 1-23.
- Cazés, D. (1998). Metodología de género en los estudios de hombres. *La Ventana*, 8, pp. 100-120. <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/372/398>
- Cazés, D. (2000). *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. México DF: CONAPO.
- Conde Flores, S. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. México: Ediciones Cal y Arena.
- Connell, R. W. (2015). *Masculinidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research desing: choosing among five approaches*. United States of America: University of Nebraska, Lincoln.
- De Keijzer, B. (2014). Hombres, Género y Políticas de Salud en México. En J. G. Figueroa, *Políticas públicas y la experiencia de ser hombre. Paternidad espacios laborales, salud y educación*. (pp. 177-208). México: El Colegio de México.
- Fuentes I., R., Gamboa G., J., Morales S., K., Retamal C., N. y San Martín R., V. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia Educativa No. 1*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule, pp. 55-69.
- Galindo Vilchis, L. M. (2000). Un recorrido reflexivo en la investigación: la interseccionalidad como una perspectiva de análisis. *Cognita. Revista Políticas, Gobierno y Sociedad*, 4, Enero-Junio. ISSN 2583-1503. Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 23-42. https://27fc0862-27b9-42d3-8cbf-1c6bf2478c26.filesusr.com/ugd/57ab8c_538ab37d85364602b07418dc3f6eac80.pdf
- García- Peña, A. L. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec, XVI (31)*, pp. 121-136.
- García Peñafiel, M. y Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de violencia escolar en Chile". En *Estudios de psicología (natal)*, 11(3), pp. 247-256.
- García Suárez, C.I. y Muñoz Onofre, D. R. (2009). Devenir de una perspectiva relacional de género (y cultura). *Nómadas*, (30). Universidad Central-Colombia, p. 132-147.
- Gómez Fernández, V. (2015). El juego como metodología de investigación e intervención con niñas, niños y adolescentes. *Revista Perspectivas*, No. 26, pp. 163-175.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. (Comp.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación*

social. (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

Heilman, B., Guerrero-López, C. M., Ragonese, C., & Kelberg, M. &. (2019). *El costo de la caja de la masculinidad. Estudio sobre el impacto económico de los estereotipos masculinos dañinos en México*. Washington, DC: Promundo-US & Unilever.

Hernández Sampieri, R. F. (1991). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Hurlock, E. (1999). *Desarrollo del niño*. Mc Graw Hill.

Instituto Federal Electoral. (2012). *Resultados nacionales de la Consulta Infantil y Juvenil 2012. Informe ejecutivo*. México. <https://portalanterior.ine.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/conoce-los-resultados.html>

Lagarde, M. (1996). El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y HORAS, España, p. 13-38.

Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias de l’educació i de l’esport Blanquerna [en línea]*. (19), p. 87-112. <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>

Lozano Verduzco, I. (2017). Trabajando para reeducar a los varones: la experiencia del trabajo grupal hacia la igualdad de género. En G. Delgado B., *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencia*. (pp.181-213). México: Primera edición.

Maldonado, S. (2016). En México, 60% de los suicidios son por bullying: especialista. *La Jornada Baja California*. 16 de mayo 2016. <https://jornadabc.mx/tijuana/16-05-2016/en-mexico-60-de-los-suicidios-en-menores-son-por-bullying-especialista>

Martínez Miguélez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Trillas.

Martínez Miguélez, M. (2007). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Trillas.

Masculinidades Piura. (3 de mayo de 2020). *Conferencias Internacionales de Masculinidades Piura-Perú (Parte 3)*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IPUwjCxVhVw>

Mejía Hernández, J. M. (Enero de 2013). Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria [tesis de doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas] . En línea <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/TDoctorado/RelacionesSocialesyViolenciasenAdolescentesdeSecundaria11feb2013.pdf?ver=2013-02-11-145408-000>

Montero, M. (2001). Ética y Política en Psicología: Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, pp. 1-10.

Núñez Noriega, G. (2000). La producción de conocimiento sobre los hombres como sujetos genéricos: reflexiones epistemológicas. En A. Amuchástegui (Coord.), *Sucedo que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*. (pp. 39-71). El Colegio de México.

Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), pp. 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>

Rodríguez Navarro, H., y García Monge, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), pp. 59-72.

Salazar Mastache, I. I. (2012). Nuevas Manifestaciones de Violencia. En S. d. Educación, *Educación para la Convivencia en la no violencia*. (pp. 108). Estado de México: SEIEM.

Salguero Velázquez, M. A. (2002). "Significado y vivencia de la paternidad en el proyecto de vida de los varones". [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM. <http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F>

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Ciudad de México.

Semáforo delictivo (2019). <http://edomex.semaforo.com.mx/Semaforo/Perfil>

Subsecretaría de Educación Básica y Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (SEB & DGDGIE) (2015). *Diagnostico Ampliado del Programa Nacional de Convivencia Escolar (S-271)*. México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147558/Diagnostico_Ampliado.pdf

Trucco, D. & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Velázquez Reyes, L. M. (2015). *El cuerpo como campo de batalla*. Toluca de Lerdo, Estado de México: Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal.

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. En *Revista Debate Feminista UNAM*, No. 52, pp. 1-17. México. http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wpcontent/uploads/2016/12/articulos/052_01.pdf

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, Aprendizajes significados e identidad*. Barcelona: Paidós.

Notas

Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Maestra en Políticas Públicas y Género por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Beneficiaria del Programa Investigadoras e Investigadores COMECyT EDOMEX, mediante una Cátedra que realizó en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Docente en la Maestría en Estudios de Género de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Sus líneas de investigación son: género y educación, masculinidades y violencia entre varones

Doctora y Maestra en Desarrollo Regional por el Colegio de Tlaxcala, A.C., tiene estudios de Maestría en Ciencias Sociales por la Facultad de Sociología y Trabajo Social y Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Desarrolla sus líneas de investigación en: Educación, Violencia y Género. Es Investigadora Nacional Nivel I SNI CONACYT, Perfil Deseable PRODEP, y Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE, forma parte de la Red Iberoamericana de Educación Positiva e Inclusiva RIEPI-España, integrante del Cuerpo Académico Gestión y Políticas Educativas CAGPE y

PTC del Centro de Investigación Educativa (CIE) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en el que imparte los seminarios de investigación en Maestría y Doctorado. Fue integrante fundadora de la Comisión Universitaria para la Igualdad de Género (PUAIG) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx).

³ Artículo derivado de la Tesis doctoral: La violencia escolar desde la perspectiva del alumnado de Educación Básica del Estado de México. Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. La cual contó con Beca Nacional del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Cómo jugar y aprender con las palabras de María Elena Walsh How to play and learn with the words of María Elena Walsh

José María Gil¹

Resumen

En este artículo se trata de mostrar por qué los textos de María Elena Walsh constituyen un recurso pedagógico de enorme potencial para la enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. De manera concreta, el análisis de una serie de seis características interconectadas permite mostrar cómo la enseñanza de estos textos puede estimular decisivamente la competencia lectora, la competencia comunicativa y el pensamiento crítico. En función de todo ello se ofrece también, en el Anexo, un programa de lecturas para los seis años de la escuela primaria que tiene como eje poesías y canciones de esta autora.

Palabras clave: lengua; literatura; enseñanza; canciones; poesía

Abstract

This article aims at showing that the texts of María Elena Walsh constitute a pedagogic resource with great potential for first language teaching in primary school. Concretely, the analysis of a series of six characteristics allows us to show how the teaching of these texts can decisively stimulate reading competence, communicative competence, and critical thinking. On this basis it is also offered, as an Appendix, a reading program for the six year-period of elementary school with poems and songs written by this author as its axis.

Keywords: Language; Literature; Teaching; Songs; Poetry

Fecha de recepción: 1/06/2023
Fecha de evaluación: 25/06/2023
Fecha de evaluación: 5/07/2023
Fecha de aceptación: 27/08/2023

1. Introducción

La obra de María Elena Walsh es consistente con su trayectoria artística, intelectual y política, (Sotelo, 1998; González Barroso, 2019; Origgi, 2019; 2021; Stapich y Malacarne, 2021). En relación con ese numeroso y variado reconocimiento, este trabajo intenta mostrar por qué los textos suyos tienen un potencial pedagógico extraordinario para la enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. El planteo rescata una idea fundamental que la misma María Elena ya hizo manifiesta en *Aire libre. Libro de lectura para segundo grado* (Walsh, 1967).

Para dar cuenta de ese potencial pedagógico se analizarán aquí las siguientes seis cuestiones:

- (1) el protagonismo del lenguaje,
- (2) el extrañamiento,
- (3) el derribo de falacias,
- (4) la estimulación de la sensibilidad y la inteligencia,
- (5) la transgresión intelectual,
- (6) la interculturalidad.

Se tratará de mostrar que, en función de cada uno de esos potenciales, la enseñanza de los textos de María Elena Walsh en la escuela primaria puede en efecto estimular de manera decisiva la competencia lectora, la competencia comunicativa en general y el pensamiento crítico. Al final, después de las conclusiones, se ofrece un Anexo en el que se despliega una propuesta de lecturas para los seis años de la escuela primaria y que toma de eje la lectura de poesías y canciones de esta autora.

Empecemos por algunas cuestiones generales de la literatura infantil. En sus reflexiones y propuestas sobre el tema, María Adelia Díaz Rönner (1988, 2000, 2011) se pregunta de qué trata justamente esta “rama de la literatura” y por qué importa saberlo. En principio Díaz Rönner recomienda que nos despojemos de un criterio equivocado según el cual se sobrestiman el diseño gráfico, el soporte o el tipo de papel. En definitiva, la literatura infantil, como la literatura en general, “trata del lenguaje y de sus resplandores en pugna” (Díaz Rönner, 1988: 12).

Ahora bien, no siempre se reconoce que el lenguaje es el gran protagonista de una obra literaria (infantil). La causa de este olvido radica en que no se considera a la literatura infantil en términos de la literatura misma, sino en términos de malas aplicaciones de la psicología evolutiva, la teoría estética, la moral, la política, la religión. Así, el libre contacto con los textos se ve perturbado por lecturas estereotipadas que restringen el desarrollo de la competencia lectora y, por ello, el acceso al mundo social y cultural.

Según Díaz Rönner, entonces, la primera gran intrusión que genera estereotipos

siempre indeseables viene de una aplicación errónea de la psicología evolutiva. Pide ella que “en favor de una adecuada interrogación acerca de un libro, modifiquemos la pregunta inicial ‘¿para qué edad es?’ por una más ajustada a la totalidad que impone su lectura” (1988: 14).

Así, que el jueves sea el día habitual para pasear un malvón por la vereda y que el pasillo esté bloqueado por una montaña gris, que esa montaña gris sea un elefante, que para darle de comer a esa montaña móvil haga falta un número astronómico de bananas y botellas de leche (pero tan sólo tres medialunas), que el elefante abra la canilla con la trompa y riegue las plantas con delicadeza, no son imágenes discordantes con una historia para niños. En efecto, esas imágenes no configuran una rareza, porque lo disparatado es constitutivo de muchos cuentos para niños. Sin embargo, lo apasionante de *Dailan Kifki* (Walsh, 1966) es que se lo puede llegar a percibir como algo vibrante, espléndido, único. Esta percepción pone de manifiesto cuán inadecuada y cuán innecesaria resulta la pregunta “¿y para qué edad es?”

Otra intrusión proviene de no de la pedagogía misma sino de sus “excesos”. De acuerdo con Díaz Rönner, la pedagogía y la didáctica de la lengua pueden hacer fracasar la elección y el disfrute de cualquier texto infantil cuando asumen que toda producción literaria debe necesariamente estar subordinada a una función, por ejemplo a la función de dejar una enseñanza religiosa o política. Esta pedagogía mal encaminada se asocia claramente al didactismo literario, según el cual la función de la literatura consiste necesariamente en transmitir ciertos valores (morales, religiosos, políticos, etc.). En efecto, el didactismo distorsiona la lectura del corpus literario infantil porque estimula una “lectura de tipo estático, donde no se produce la experimentación viva entre la lengua del autor y la competencia lingüística del lector u oyente” (Díaz Rönner, 1988: 17).

Pues bien, los textos de María Elena Walsh se caracterizan por el juego con las palabras, por el claro predominio de la función poética en los conocidos términos de Roman Jakobson (1960), esto es, por el protagonismo sobresaliente del lenguaje.

2. En qué radica el potencial pedagógico de los poemas y las canciones de María Elena

Se presenta en este inciso un análisis textual de las seis cuestiones enunciadas en la introducción para así dar cuenta del potencial pedagógico de las obras de María Elena Walsh.

2.1 El protagonismo del lenguaje

Consideremos, sin ir más lejos, la conocidísima y no por ello menos viva canción de la tortuga *Manuelita*. Poco tiene que ver la tortuga de María Elena con la persis-

tente tortuga que venció a la liebre. De hecho, puede interpretarse a esta célebre canción en clave de parodia e ironía, porque la heroína, como sabemos, regresa a su pueblo “tan vieja como se marchó”, porque las vertiginosas sesiones de estética en la glamorosa París contrastan con la sencillez provinciana de Pehuajó y con la morosidad de las tortugas.

El trabajo de embellecimiento que tiene lugar en “la tintorería de París” es ejemplo concreto del protagonismo del lenguaje.

En la tintorería de París
la pintaron con barniz,
la plancharon en francés
del derecho y del revés,
le pusieron peluquita
y botines en los pies.

París es una capital mundial de la moda y de la estética, pero Manuelita va a una tintorería, donde encima “la pintaron con barniz”. Luego, de forma acaso inconcebible, “la plancharon en francés/ del derecho y del revés”.

Para usar nuevamente ideas y palabras de María Adelia Díaz Röner, aquí hay lenguaje arreferencial, aquí hay ausencia de un sentido absoluto y edificante, aquí hay, en definitiva, una abierta invitación a los chicos para que cabalguen sobre los textos escritos y los transformen” (Díaz Röner, 2011: 128). El potencial pedagógico está en el disfrute, no en la subordinación a alguna función didáctica.

2.2 El extrañamiento y la mirada del niño

La poesía de María Elena Walsh juega con las palabras, promueve lo que Victor Shklovski (1917) denominó “extrañamiento”, es decir, oscurece la rutinaria percepción del lenguaje y logra des-automatizarlo. Otra vez en los conocidos términos de Roman Jakobson, la producción lingüística se orienta al “mensaje como tal”. Consideremos por ejemplo uno de los divertidos *limericks* del *Zoo Loco* (Walsh, 1964b).

Hace tiempo que tengo una gran duda:
hay una vaca que jamás saluda,
le hablo y no contesta.
Pues bien, la duda es esta:
¿será maleducada o será muda?

El interrogante mismo descoloca a quien lea u oiga el poema: ¿por qué no saluda esa vaca? El obvio supuesto según el cual las vacas no tienen lenguaje se ve de algún modo inhibido con el planteo de dos hipótesis que vuelven a descolocarnos:

(desde el cual envía activación a algún nodo del nivel superior, es decir, hacia el nivel conceptual

d. El círculo con una *n* en su interior representa el umbral del nodo conceptual para VACA. Por medio de *n* se quiere representar que no existe un número fijo y predeterminado de activaciones que deban darse para que precisamente se active un concepto. Tal como se muestra en la Figura 1, el nodo conceptual para VACA se activa porque llegan a él las activaciones (representadas con flechas) del nodo léxico para vaca y también de los nodos conceptuales para MALEDUCADA y MUDA, dos conceptos que se vieron activados respectivamente por los nodos léxicos para maleducada y muda. A su vez, el nodo conceptual para VACA envía o recibe activación en virtud de otros conceptos, por ejemplo el concepto para ANIMAL.

e. Es interesante advertir cómo esta red relacional permite explicar el extrañamiento producido por el poema en el sistema lingüístico de una persona que lee o escucha este disparate intencional. Los nodos de la red relacional no sólo pueden activar otros nodos sino que también pueden mandar inhibiciones. En este caso, los nodos conceptuales para MALEDUCADA y MUDA no sólo activan el concepto para VACA sino que también inhiben un concepto asociado a VACA, concretamente el concepto para SIN-LENGUAJE.

Obviamente, las vacas y los demás animales del mundo real ordinario no tienen lenguaje (o por lo menos no tienen un lenguaje tan desarrollado como el lenguaje humano) y por ello no se involucran en saludos corteses. Sin embargo, lo que en esta poesía descoloca y genera extrañamiento es el planteo de la duda. En efecto, el extrañamiento está causado por las hipótesis que podrían explicar la falta de respuesta lingüística de la vaca:

- Hipótesis 1 del disparate: La vaca es maleducada/descortés.
- Hipótesis 2 del disparate: La vaca es muda.
- Hipótesis 3 (subyacente a las anteriores): La vaca tiene lenguaje.

Así las cosas, la Figura 1 muestra cómo, por medio de su poesía, María Elena Walsh promueve la visión del mundo desde la perspectiva del niño, a través del extrañamiento. En efecto, el disparate de la vaca promueve la conexión de conceptos que no están asociados en el uso ordinario del lenguaje (“si la vaca no contesta los saludos, entonces es maleducada o muda”). El reconocimiento de esa conexión puede darle sentido al poema y permitir su disfrute, sin que importe la cuestión de si las palabras hacen referencia directa a personas, animales u objetos del mundo real.

En síntesis, la poesía de María Elena Walsh permite que veamos los objetos del mundo con otra perspectiva, con distancia. Para decirlo de un modo quizá redundante pero enfático, se des-automatiza la percepción automatizada. Así podemos llegar a ver el mundo, en definitiva, con la mirada de los niños.

2.3 Derribo de la falacia del didactismo y de la falacia paternalista

El análisis efectuado hasta aquí acaso sirva para empezar a mostrar también que la literatura de María Elena Walsh derriba lo que Díaz Rönner (1988, 2000, 2011) llama “intrusión del discurso moralizante”, esto es, la falacia del didactismo, del todo contraria al potencial pedagógico, en virtud del cual se promueve el disfrute de los textos en el aula sin ninguna vocación moralizante o adoctrinadora.

En este sentido, Díaz Rönner cuestiona la recomendación extrema de José Martí de “no decirles a los niños más que la verdad para que no les salga la vida equivocada”. Al respecto puede decirse que José Martí es, después de todo, un hijo de su tiempo que cree en la ciencia, en el progreso, en la formación de la persona a través de la literatura (Mantovani, 1970). Sin embargo, Díaz Rönner entiende que esa planificación moralizante amparada en la idea de que el maestro conoce firmemente la verdad pudo haber tenido algún sentido en la época de Martí, pero es impropia de nuestros tiempos.

Lo que ocurre con María Elena es que se desbarata la falacia del didactismo, según la cual las lecturas que hacen los niños deben ser “edificantes”. Muy por el contrario, como se ha sugerido, sus textos revisten el protagonismo del lenguaje y además constituyen una invitación a ver el mundo desde otra perspectiva, tal vez con ojos de niño. Consideremos, por ejemplo, otro de los poemas del Zoo Loco:

Una señora de Samborombón
le enseñaba a ladrar a su lechón.
Mas como en vez de guau
decía siempre miau,
creo que no estudiaba la lección.

La cuestión de si este texto deja alguna enseñanza edificante parece no venir al caso. Lo que sí viene al caso es que el protagonista del texto es, digámoslo otra vez, el lenguaje. Para empezar, importa mucho el nombre rítmico Samborombón, que tiene su origen en el nombre de San Brandán el Navegante, también conocido como Barandán, Borondón o Borombón (Hernández González, 2006). Parece sin embargo una onomatopeya que evoca algún baile afro-sudamericano al ritmo de los tamboriles. Luego se encadenan los siguientes elementos: (1) las onomatopeyas que evocan el ladrido y el maullido, (2) la contra-expectación anunciada por el conector adversativo *mas*, (3) un desenlace sorprendente (el lechón terminó maullando) y (4) una evaluación no menos sorprendente que el desenlace (la explicación de todo esto es que el lechón no estudiaba).

En relación íntima con el protagonismo del lenguaje, cada uno de los versos que

siguen a la introducción de la señora de Samborombón puede provocar extrañamiento porque en efecto cada uno de esos versos contrarresta algún supuesto obvio sobre el mundo real. El esquema que sigue muestra entonces cómo cada verso sacude un supuesto obvio del mundo real y por ello provoca extrañamiento, es decir, desautomatiza la habitual percepción del mundo:

Verso	(supuesto obvio contrarrestado por el disparate)
2. le enseñaba a ladrar a su lechón.	(Los lechones no ladran).
3. Mas como en vez de guau	(Nadie espera que un lechón ladre).
4. decía siempre miau	(Los lechones no maúllan).
5. creo que no estudiaba la lección.	(Los lechones no estudian cómo ladrar).

Tabla 1. Extrañamientos generados por las contra-expectaciones

En definitiva, cada verso de la breve historia que aquí se narra presenta un efecto nuevo y además promueve una imagen novedosa y nada convencional, que contrasta vivamente no sólo con los versos previos sino también con aquello que estamos acostumbrados a percibir.

El texto mismo pide que nos alejemos de la falacia del didactismo, a causa del cual “los educadores, padres o docentes, tergiversan a menudo la dirección plural de los textos para consumarlos en una zona unitaria de moralización” (Díaz Rönner 1988: 19).

Pero con el didactismo no se terminan las intrusiones perjudiciales en la literatura infantil. María Adelia Díaz Rönner también critica severamente la actitud paternalista, es decir, la creencia de que hay una voz mayor con la facultad de distinguir la literatura supuestamente alta de la literatura menor. En otras palabras, la falacia paternalista es el supuesto (falso) de que la literatura para grandes (literatura de verdad, literatura seria) es de mayor calidad que la literatura para niños.

La indeseable voz mayor del adulto paternalista puede encarnarse no sólo en personas (docentes, directivos, investigadores) sino también en instituciones (escuela, instancias de gobierno, medios). Así, la imposición o la aceptación del supuesto según el cual la literatura infantil es una producción cultural menor o tal vez meramente preparatoria conlleva la formación de discursos asimétricos que pueden refutarse, por ejemplo, a través del análisis de los textos “infantiles” de María Elena Walsh (Cañón y Stapich, 2012; Cañón, 2017, 2020; Cañón y Couso, 2017).

2.4 La poesía como medio eficaz para el desarrollo de la inteligencia y la sen-

sibilidad

María Elena Walsh está convencida de que el trato con la poesía en la infancia estimula el desarrollo de la inteligencia y la sensibilidad, porque permite que las personas sean “lo menos maleables posibles a las presiones de una sociedad enloquecida”, y que se prevengan de los embates de un orden social que quiere moldearlas “como consumidores ciegos” (Walsh, 1964a: 52).

María Elena señala que el jardín de infantes recibe a las personas en la edad en que parecen más proclives al sentimiento poético de la vida. En clara relación con lo que recién se llamó “derribo de la falacia del didactismo y de la falacia paternalista”, María Elena sugiere que para estimular el sentimiento poético de la vida sería importante que los docentes desterraran el prejuicio de que la poesía tiene que ser útil, aplicable o alusiva a temas escolares. “La poesía no alude más que a sí misma, sopla donde quiere y es preferible que no forme parte del temario sino del recreo, que se integre más en el juego que en la instrucción” (Walsh, 1964a: 52).

“No entendí nada, pero me encantó”, dijo una vez un niño de ocho años después de haber leído el famoso monólogo de Segismundo que termina con el verso “y los sueños, sueños son”. Y era sincero. María Elena cree que a los niños (y en especial a los que son más pequeños aún) les gusta lo que no entienden.

Y en lo que concierne al niño más pequeño, hace relativamente poco que aprendió a hablar, y no sólo aprendió para expresar sentimientos y necesidades, sino que también aprendió a hablar por hablar, a enamorarse muy temprano del simple sonido de las palabras y de sus posibilidades de juego. De un modo comparable, en los albores de la humanidad y del lenguaje, la palabra se usaba muy posiblemente con un sentido mágico o de conjuro. Por ello es innecesario y hasta insensato elegir poemas que resulten supuestamente “más comprensibles” a los niños. “La poesía primitiva -del niño o de los pueblos- está siempre llena de sonsonetes, de estribillos, de onomatopeyas y sonidos incomprensibles” (Walsh, 1964a: 53).

En este sentido, María Elena cree toda la poesía auténtica destinada a los niños es “formalmente perfecta”, como las canciones folklóricas heredadas de la tradición. Por ello condena sin tapujos que en el jardín de infantes se haga abuso de textos que “asesinan la sintaxis”, pletóricos de diminutivos y rimas ancladas en infinitivos y gerundios.

El análisis que hace María Elena de la poesía es movilizador y desafiante, porque también se dedica a cuestionar falsas oposiciones, por ejemplo la supuesta antinomia irreductible entre el universalismo y el color local. Para ella, el reino de la imaginación no tiene fronteras, los personajes literarios nunca son exclusivos de un país en particular. Sin embargo, ella también cree “que es importante acercar al niño a su realidad cotidiana e impregnarlo de conocimientos vinculados al acervo de su propio país” (Walsh, 1964a: 54) sin incurrir desde luego en lo que Borges llamaba

“ilusiones de patriotismo” (Borges, 1952: 653). Todo ello parece una obviedad, pero no lo es. En palabras de María Elena, “solemos estar muy desvinculados de nosotros mismos” (Walsh, 1964a: 54). Así las cosas, muchos docentes todavía mantienen y difunden, contra toda evidencia empírica, el prejuicio de que la pronunciación, los giros idiomáticos y aun las canciones y manifestaciones culturales de ciertas zonas del interior del país son “inferiores”. En efecto, los prejuicios sociolingüísticos en contra de las variedades no estandarizadas de la lengua afectan severamente el desarrollo escolar de los niños y adolescentes que son hablantes de esas variedades (Bernstein, 1971; Córdoba Caro et al., 2011; Kendal y Wolfram, 2016; Reaser et al. 2017; Williams, 1976; Wolfram et al. 1999).

Por otro lado, las consideraciones de María Elena también ofrecen aportes para el problema de la “elegibilidad” y la “calidad” de los textos. Según ella, dos de los más grandes escritores para niños que hayan existido “son dos terrible, absoluta y espantosamente solterones: Lewis Carroll y Edward Lear” (Walsh, 1964a: 55). La desenfrenada imaginación de Carroll y de Lear promueve juegos deliberadamente insensatos o absurdos, los cuales entran en manifiesta tensión con el orden implacable de la matemática y la teología (a las que se dedicaba Carroll), con la rigidez de la Inglaterra victoriana y (tal vez lo que más nos importa hoy) con el sistema de conocimiento muchas veces automatizado de los adultos.

Entre los poetas del siglo XX, María Elena destaca a Robert Desnos y a uno de los más hermosos libros de poesía para niños que se hayan escrito nunca: *Chantefables*. Para muestra, baste este botoncito sobre el caracol:

L'Escargot
Est-ce que le temps est beau?
Se demandait l'escargot
Car, pour moi, s'il faisait beau
C'est qu'il ferait vilain temps.
J'aime qu'il tombe de l'eau,
Voilà mon tempérament.
Combien de gens, et sans coquille,
N'aient pas que le soleil brille.
Il est caché? Il reviendra!
L'escargot? On le mangera.

Dentro de la tradición hispanohablante María Elena reconoce a Gabriela Mistral, otra “solterona” profundamente maternal a quien la vida le había negado hijos. Es verdad que los niños no parecen ser los destinatarios fundamentales de la obra Gabriela, o de la mayor parte de ella. Sin embargo, María Elena entiende que Gabriela

Mistral sí consiguió “despertar la conciencia de la gente que tiene en sus manos la responsabilidad de protegerlos y educarlos” (Walsh 1964a: 55). Otro autor reconocido por María Elena es José Sebastián Tallon. Su libro de 1927, *Las Torres de Nüremberg*, tiene especial valor en una época en la que muy pocos se preocupaban no sólo de escribir, sino de comprender una vocación poética dedicada a los niños.

María Elena cree que, más allá de alguna chispa y alguna gracia esporádica, la tradición española es más bien sombría. No pocos versos que acunaran generaciones, como “Ya se murió el burro”, se empeñan en contar historias tristes con desenlaces inevitablemente desgraciados. En relación con ello, en el soneto “Ewigkeit” observa Borges que el verso castellano repite siempre el mismo dictamen según el cual “todo es del gusano”.

Así, María Elena se pregunta también qué tradición hay por ejemplo en el extremo sur de América. Ella sugiere que allí no hay una tradición sólida en materia de poesía para niños debido a la falta de continuidad en las tradiciones hogareñas. En consonancia con lo que sugiere Sarmiento en los primeros capítulos de *Facundo*, adonde señala que “la mujer se encarga de todas las faenas domésticas y fabriles” (Sarmiento, 1845: 104), María Elena supone que, como las alejadas y vastas provincias del sur se hicieron a fuerza de hombres solos y nómadas, “las madres estaban solicitadas por costumbres ásperas, por una vida ajena al arrullo, una vida en la que el silencio y la enormidad de las distancias enmudecían y adormilaban a las memorias más despiertas” (Walsh, 1964a, p. 56).

Preocupados por asimilarse o por evitar ese dolor tramposo que ocasiona el recuerdo, los inmigrantes interrumpieron bruscamente buena parte de sus tradiciones. “No nos quedan sino algunos fragmentos que se han ido salvando a través del tiempo, gracias a la misteriosa persistencia de los niños, que parecen preferir siempre lo mismo” (Walsh, 1964a: 56).

Una vez que las madres y las niñeras han dejado de ser transmisoras de la poesía, nos quedan la maestra jardinera y la maestra de la primaria para seguir siendo puente entre la tradición y los niños. La tarea es ardua, pero noble. Recordemos que la poesía no sólo les hará pasar buenos ratos, sino que además les permitirá desarrollar la sensibilidad y la inteligencia.

2.5 Transgresión intelectual

Como sugiere Mercedes Liska (2018), el trabajo de María Elena Walsh diluye la falsa antinomia entre lo culto y lo popular. Esta relación, que en su caso se ve además atravesada por una elección sexual no mayoritaria, asume otras densidades. Así, las canciones no se inscriben en un género popular específico, sino que combinan, entre otros, tangos, foxtrots, twists, bagualas, vidalas, zambas, chacareras,

gatos, antiguas canciones españolas, canciones de cuna y vales. En la biografía de María Elena puede verse que los matices retóricos y los cambios de sentido de los imaginarios socio-sexuales también ordenan y dinamizan las narrativas del hacer musical (Liska, 2018).

En efecto, María Elena es fundamentalmente transgresora y por ello estimula la creatividad y el pensamiento crítico por medio de la rebeldía del pensamiento (Dunbar, 2014). Con ella se renueva el género de la literatura infantil en buena parte de Sudamérica y aun en todo el mundo hispánico. Ella, que escribió bajo una serie de regímenes autoritarios, represivos y hasta sangrientos, potenció la real o impostada inocencia de la literatura infantil, porque la convirtió también en un medio para cuestionar la autoridad.

Sus personajes y sus voces poéticas se erigen como la única voz de la razón, en manifiesto tributo a la Alicia de Lewis Carroll. También de esta forma ofrece, como ya vimos, formas nuevas y des-automatizadas de percibir el mundo.

Lo que hace más sorprendente aún el trabajo de María Elena es que, además de rechazar el didactismo tradicional de la literatura infantil hispánica, traza un camino creativo y teórico inspirado en los dos grandes escritores de disparates intencionales de la época victoriana, los ya mencionados Carroll y Lear. Digámoslo una vez más, ella muestra cómo es posible percibir el mundo de formas novedosas, “como niño”, en los mejores y más elogiosos términos de Nietzsche (Alderman, 1977; Ramaekers, 2001; Leonard, 2013; Alves Pereira, 2022).

En este sentido, Alina Dunbar (2014) concluye que la poesía de María Elena es inquietantemente “subversiva” porque pone de manifiesto la flexibilidad y el caudal político de la literatura para niños. Más allá de los varios papeles que desempeñó (poeta, cantautora, cantante, compositora, autora teatral, militante feminista, activista social) ha sido antes que nada “una campeona de la imaginación” (Dunbar, 2014: 28).

Así las cosas, la mirada con ojos de niño de María Elena Walsh desafía a los lectores. Nos entusiasma para reinterpretar el mundo, permite fortalecer la libertad de pensamiento y el espíritu crítico. Por ese desafío, por ese estímulo para ver el mundo con ojos de niño, María Elena Walsh construye una representación muy original y entusiasta de la realidad, que irradia simpatía y prepara al lector a la percepción des-automatizada de ese “flujo caleidoscópico” que se nos viene encima y que llamamos “mundo” (Whorf, 1956: 213).

Así, des-automatizamos esa percepción mecánica y accedemos a la perspectiva de un pájaro o de una tetera. Las valoraciones y las propuestas sobre temas fundamentales de la condición humana aparecen en ella despojadas de toda ceremonia y vanidad.

En este sentido, Antonio Orlando Rodríguez (1989) analiza varios ejemplos del

carácter transgresor de la poesía de María Elena. En el año de su publicación, 1960, Tutú Marambá debe haber generado “una estupefacción alborozada o incrédula” (Rodríguez 1989: 69) por sus palabras y evocaciones discordantes.

A modo de ejemplo puede releerse la Canción de la monja en bicicleta.

Se me ha sentado un ángel

en el manubrio.

Me acarician las alas

del ángel rubio.

Estaba muy cansado

de volar siempre

por eso me ha pedido

que lo pasee.

La gente por la calle

mira y se ríe

de la monja contenta

y el ángel triste.

Hermano viento, ayuda

nuestra carrera,

queremos ir al cielo

en bicicleta.

Para Rodríguez (1989), el texto evoca el disparate o el absurdo. Pero no se trata de un absurdo como expresión de violencia o cosificación de las relaciones humanas en determinados sectores de la sociedad moderna, sino de un absurdo que se entiende como de un juego de palabras y de conceptos que permite, nuevamente, ver la realidad con otros ojos. Así, María Elena Walsh irrumpe en la literatura infantil con un discurso en el que priman lo inesperado y lo insólito gracias a un humor incisivo, disparatado y transgresor que convive con una sutil y reposada melancolía.

Rodríguez (1989) también entiende que el absurdo predominante en Tutú Marambá cuestiona la reproductividad y el anquilosamiento de la “cultura de masas infantil”, por ejemplo, los cómics, las canciones de rima previsible, las adaptaciones simplonas de las grandes obras para niños de la literatura universal, etc.

Por su parte, en El reino del Revés predomina el disparate. En este caso, lo ilógico, el sentido, evoca (otra vez) el deseo y la necesidad de mirar el mundo con ojos de niño, siempre predispuestos para el asombro, “con una extraña mezcla de malicia e ingenuidad, porque solo quien sea capaz de contemplar de esa manera la realidad,

podrá llegar algún día a transformarla” (Rodríguez 1989: 69). En efecto, el absurdo y el sinsentido resultan constantes. Por ejemplo, en “Piu Piripiú”, Felipito Tacatún y un pajarito se ponen a reparar media docena de huevos rotos con “un carretel de hilo de araña, una aguja, un poquito de baba del diablo y una pizquita de leche de higo”.

El reino del Revés presenta desde el título mismo un enfoque transgresor y subversivo. Los seres del mundo cotidiano aparecen revueltos. Allí “nadie baila con los pies”, “un ladrón es vigilante y otro es juez”, mientras “dos y dos son tres”.

Así las cosas, los versos de María Elena Walsh sí que desafían al lector. Le exigen agudizar al máximo las habilidades cognitivas y la imaginación para trascender la visión automatizada de la vida cotidiana. En efecto, los textos de María Elena consiguen que el mundo convencional y estereotipado de los adultos se vuelva “extraño” gracias a la espontaneidad irreflexiva de la niñez, en virtud de la cual se disfruta de versos como “la tetera es de porcelana pero no se ve”.

Debe destacarse que la poesía de María Elena no incurre en la dificultad léxica ni en complejidades sintácticas. Nada de barroco o de rebuscado hay en ella. En este sentido, Rodríguez (1989: 73) elogia la “marcada sencillez estilística, sin exquisiteces formales”. Más allá de que ciertamente es muy difícil “escribir fácil”, la calidad de los textos de María Elena radica en buena parte en la descolocación que generan las imágenes de sus poesías. Por ejemplo, las estampillas pegadas a los sobres “mariposas son / que de noche duermen en el buzón”, mientras que el cisne de Darío se convierte en “una S de tiza” o en “un ladrón con antifaz”. La naranja se pasea de la sala al comedor, las flores juegan dominó, la luna se empolva con azúcar la nariz, a un tranvía le brota un jazmín en el techo y, después de una pelea, la gaviota queda con el ojo en compota y el perro salchicha con más de un chichón.

La así llamada literatura “para niños” termina siendo no sólo polisémica sino también inspiradoramente perturbadora. En este contexto, Rodríguez (1989) destaca la carga simbólica y estremecedora de “En el país de Nomeacuerdo” como tema de la película *La historia oficial*, dirigida por Luis Puenzo y ganadora del Oscar en 1985:

En el país de Nomeacuerdo
doy tres pasitos y me pierdo.
Un pasito para allí,
no recuerdo si lo di.
Un pasito para allá,
ay qué miedo que me da.
Un pasito para atrás
y no doy ninguno más,
porque ya, ya me olvidé

dónde puse el otro pie.

Por oposición, el proceso de “no acordarse” sirve para mostrar, tan claro como la luz del mediodía, cuán necesario es mantener viva la memoria.

2.6 Identidad cultural e interculturalidad

Ana Garralón (1996) elogia el “discreto encanto de la tenacidad” de María Elena Walsh. “Su precoz emancipación, su lealtad a sí misma y a sus ideas, su feminismo, su lucha por las causas honestas han dejado una huella profunda en el imaginario colectivo (Garralón 1996: 44). En su primer libro, *Tutú Marambá* (1960), los juegos de palabras y la rima creativa se potencian con el humor, el absurdo y el sinsentido tan característicos de los disparates. Este entramado de recursos puede interpretarse como una invitación a cuestionar el orden reinante y la mirada convencional del mundo. La descolocación que promueve el sinsentido se respalda en poesías de estructura sencilla pero de alta calidad, con ritmo y rimas perfectos.

En *Zoo loco* (1964b) María Elena va un poco más allá porque adapta al castellano los limericks, una de cuyas traducciones aceptables podría ser justamente *disparate*, tal como se sugirió en los análisis efectuados en los incisos 2.2. y 2.3.

Luego, *Versos folclóricos para cebollitas* (Walsh, 1966), *Versos para cebollitas* (Walsh, 1967) y *Versos tradicionales para cebollitas* (Walsh, 1974) se basan en recopilaciones de poesías tradicionales anónimas o de autores de tradición española. González Barroso (2013) entiende que los textos de María Elena suponen un hito en el repertorio de canciones infantiles al que se tiene acceso en toda Latinoamérica. Ella no sólo se atreve a evocar la realidad social en términos de metáforas y melodías originales, sino que también desarrolla la identidad intercultural a partir del conocimiento del entorno y la ofrece especialmente a los niños. El cancionero infantil y escolar tradicional de Argentina recurre a poesías de fuerte color local, sobre la flora, la fauna, las costumbres, los habitantes del país, por lo general musicalizados con variadas alusiones a ritmos y melodías folclóricas tradicionales. María Elena Walsh renueva y revitaliza la literatura infantil porque, sin desdeñar la tradición, incorpora recursos sumamente originales, como la estructura formal y los temas de los disparates.

La originalidad de María Elena también se pone de manifiesto en las imágenes de “los animales más curiosos en las tareas más ocurrentes” (González Barroso 2013: 216), por ejemplo los gorriones obreros, el perrito salchicha volador, el osito Osías que compra tiempo no apurado en el bazar, la hormiga Titina que perdió tres chinelas pero que con las otras tres que le quedaron baila chamamé... Esas historias y esos personajes se reúnen con nuestras evocaciones como la del jardinero que disfruta con la nuez que le ofrece miel, con la Luna que se esconde en el aljibe o

las princesas y los caballeros de un viejo libro de cuentos.

Así, en *Zoo Loco*, la estructura del limerick, de origen inglés, se hace también latinoamericana con la incorporación de temas, personajes y lugares que obviamente no estaban en los textos de Edward Lear. Por ejemplo, en los disparates del *Zoo Loco* se nombran diecisiete lugares:

- Trece lugares de Argentina: Neuquén (p. 12), Ensenada (p. 21), Santa Fé (p. 25), la Puna (p. 29), República Argentina (p. 32), Samborombón (p. 33), Santiago del Estero (p. 41), Morón (p. 45), Lobería (p. 47), Calamuchita (p. 50), Tucumán (p. 53), calle Carabobo (p. 58), una plaza patagónica (p. 64).
- Tres lugares del resto de Latinoamérica: Quito (p. 51), Caracas (p. 61), Guatemala (p. 63).
- Un lugar del resto del mundo: Japón (p. 36).

Por medio de la evocación de estos lugares también se consigue recolocar una estructura poética como el limerick. Se configura entonces un universo poético sumamente original en el que dialogan temas, ritmos y estructuras. Y ese diálogo da lugar a “una simbiosis cultural que nos hace a todos un poco más de aquí y de allá” (González Barroso 2013: 217). En este mismo sentido, Rengifo Castillo y Sanjuas (2016) rescatan una frase de María Elena: “Donde no hay libros hace frío. Vale para las casas, las ciudades, los países. Un frío cataclismo, un páramo de amnesia”. De acuerdo con esta idea, las lecturas que hacen los niños en la escuela adquieren todavía más importancia. En efecto, eso que llamamos memoria (la representación selectiva de lo que hemos experimentado y lo que hemos aprendido) se define en gran medida a partir de los libros, sin los cuales hay olvido o, para decirlo de nuevo y más bellamente, “un páramo de amnesia”. De esta forma, la lectura es imprescindible no sólo para “ubicar a los niños en diferentes contextos” sino también para permitirles la adopción de “posturas críticas y propositivas de los diferentes eventos que los permean” (Rengifo Castillo y Sanjuas 2016: 31).

Así, la obra de María Elena pone en evidencia la necesidad de una reflexión teórica y crítica que lea este universo tan cambiante y en continua expansión de la literatura infantil. Como sugieren por ejemplo Miguel Dalmaroni (2011a, 2011b) y Mila Cañón (2020), la literatura para niños no sólo es visitada por especialistas o por los propios niños como lectores, sino por varios implicados, responsables, comprometidos desde distintos lugares con la infancia y sus lecturas. Así, el análisis de algunos de los textos de María Elena ya permite delinear cierto canon con el fin de establecer parámetros de calidad basados en criterios estéticos en el vasto mundo de los textos de la literatura para niños. Por todo ello, su obra puede funcionar magníficamente bien para la enseñanza de la lengua en la escuela primaria.

En palabras de Marta Hueter (2019: 175), María Elena Walsh es “una maestra libre,

feroz, inventora de ‘letras’ nuevas en las filas de la desobediencia”. La originalidad de sus textos promueve un marco de identidad intercultural caracterizado en buena parte por una visión poética de la vida. Sus textos son lúdicos y profundos a la vez y están latentes en las conciencias de al menos tres generaciones. “Nadie retrató tan hermosamente las delicias de la vida cotidiana, nadie rogó tan dulcemente que el amor no se fuera... mientras afuera llora la ciudad” (Hueter, 2019: 175).

3 Conclusiones sobre los aprendizajes significativos

El análisis aquí efectuado tal vez permite reforzar una hipótesis muy difundida y justamente aceptada: Los textos de María Elena Walsh son valiosos. Un poquito más allá, este análisis permita acaso también permita sugerir que esos textos valiosos son elegibles para la enseñanza de la lengua materna en la escuela porque presentan los siguientes méritos:

1. Tienen al lenguaje como protagonista, involucran el juego con las palabras.
2. Descolocan, generan “extrañamiento”, y por ello promueven la visión de mundo desde la perspectiva siempre original de los niños.
3. Derriban la concepción paternalista en la literatura, y con ello, ayudan a cuestionar el paternalismo y el autoritarismo en todos los ámbitos.
4. Contribuyen marcadamente al desarrollo de la sensibilidad y de la inteligencia porque enfrentan a los niños con el reconocimiento de conexiones novedosas y disparatadas, tal como lo muestra por ejemplo la Figura 1.
5. Son transgresores, porque el predominio del sinsentido, del absurdo, de las imágenes discordantes, termina cuestionando la idea misma de un mundo rígidamente clasificado.
6. Sin desdeñar la tradición hispanohablante, incorporan recursos de la literatura infantil en inglés, lo que da como resultado una obra fuertemente intercultural.

Por estas seis razones, los textos de María Elena Walsh resultan promisorios y elegibles para la enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. En relación con este difícil tema de la elegibilidad, cuando se imaginan situaciones de lectura arquetípicas, los críticos y los investigadores universitarios por lo general olvidan que la gran mayoría de los varios millones de lectores que alguna vez entran en contacto con la literatura lo hacen fundamentalmente en y gracias a la escuela. Por ejemplo, en términos cuantitativos elementales, la mayor parte de las personas que han leído *La vida es sueño*, *Cien años de soledad*, cuentos de Borges o poemas de Sor Juana, García Lorca o Alfonsina Storni, lo han hecho en y gracias a la escuela.

En efecto, los especialistas en literatura y aun los expertos en enseñanza de la lengua y la literatura a veces imaginan a esta noble arte en términos de un tipo de

lector y de una situación de lectura muy prototípica e ideal, pero también minoritaria. Este fenómeno de algún modo le da mayor importancia el problema de la elegibilidad de los textos que se leerán en la escuela. Si una persona no trata en la escuela con los textos que merecerían ser leídos alguna vez, entonces muy probablemente no tratará con ellos nunca.

En definitiva es la escuela la institución que hará posible que las personas entren en contacto con textos valiosos. En este sentido resulta inevitable no pensar la elegibilidad de los textos en términos de su calidad, la cual, según se ha tratado de mostrar, es constitutiva de los poemas y las canciones de María Elena Walsh.

La discusión en torno a la elegibilidad de los textos que se van a enseñar resulta tan necesaria como incómoda, en principio porque debería comenzar por discutir la figura misma de la “calidad”. Una estrategia que ponga fuera de sí al canon desde su interior puede ser la de construir y adoptar precisamente alguna noción de “calidad” literaria. En lo que aquí concierne, porque tienen al lenguaje como protagonista, porque promueven la visión des-automatizada de los niños, porque invitan a jugar con las palabras, porque derriban prejuicios que restringen las interpretaciones, los textos de María Elena son de calidad y tienen un potencial didáctico formidable.

En este sentido, debe destacarse que la lengua materna no sólo se aprende de un modo natural, inconsciente, inevitable y no planificado, en el hogar, en las plazas, en los estadios de fútbol, en las interacciones con los pares, en calle. A la lengua materna también la enseñan los docentes en la escuela. Y el aprendizaje de la lengua materna en la escuela que desarrollan los niños y los adolescentes permite incorporar registros de habla que muy difícilmente se aprenderían fuera de ella, por ejemplo, los registros propios de la comunicación de temas científicos, culturales, artísticos, etc. Por la serie de méritos que exhibe de la obra de María Elena, en definitiva por su calidad, parece entonces que la enseñanza y el aprendizaje de sus textos en la escuela encuentran justificación y sentido.

En conclusión, el protagonismo del lenguaje en los poemas y las canciones de María Elena Walsh diluye las falsas antinomias “infantil vs. de grandes”, “menor vs. mayor”, “culto vs. popular”, “universal vs. local”. Todas esas sanas disoluciones engendran un enfoque abierto, tolerante, intercultural. Por ello los textos de María Elena Walsh son profundamente transgresores. Por ello estimulan la competencia lectora y el pensamiento crítico por medio de la rebeldía del pensamiento.

Se ha tratado de mostrar que los poemas y las canciones de María Elena son promisorios para la enseñanza de la lengua. Resulta entonces pertinente ofrecer en el Anexo, a modo de ejemplo, un bosquejo de programa de lecturas para seis años de la escuela primaria, un período característico en muchos países de Latinoamérica y del resto del mundo.

Referencias

- Alderman, H. 1977. *Nietzsche's Gift*. Athens: Ohio University Press.
- Alves Pereira, V. 2022. Infancia y Subjetividad Metafísica: algunas reflexiones desde la lectura de Nietzsche *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 17 (46), 15-30. DOI: [10.35168/2175-2613](https://doi.org/10.35168/2175-2613).
- Bernstein, B. 1971. *Class, codes and control 1: Theoretical Studies towards a sociology of language*, Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Borges, J. L. 1952. Nuestro pobre individualismo. En: Borges, J. L. (1974). *Obras Completas 1923-1974*. Buenos Aires: Emecé, 653-655.
- Cañón, M. 2017. La constitución del campo de la Literatura para Niños en la Argentina: primeros pasos de una investigación URI: <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/483>.
- Cañón, M. 2020. La autonomización del campo de la literatura para niños argentina (1980-1990). Sus protocolos críticos. *Caderno de Letras*, 38, 337-351. [cadernodeletras/article/view/19846](https://doi.org/10.33044/cadernosdeletras/article/view/19846)
- Cañón, M. y Couso, L. B. 2017. Los protocolos críticos que fundan el campo de la literatura para niños en la Argentina. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/481>
- Cañón, M. y Stapich, E. 2012. Discursos asimétricos: la literatura para niños. *Estudios de Teoría Literaria*, 1 (2), 41-51. Disponible en: <https://id.elsevier.com/as/>
- Córdoba Caro, L. G.; García Preciado, V.; Luengo Pérez, L.; Vizuete Carrizosa, M. y Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 83-96.
- Dalmaroni M. (2011a). Leer literatura: algunos problemas escolares. *Moderna Språk. Journal of English, French, German and Spanish languages, literatures and cultures*, 105, 140-152. Disponible en: <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=21100255732&tip=sid&clean=0>
- Dalmaroni Miguel (2011b) La crítica universitaria y el sujeto secundario. *El toldo de Astier*, v. 2, nº 2.
- Díaz Rönner, M. A. (1988). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Díaz Rönner, M. A. (2000). La literatura infantil, de "menor" a "mayor". En: Jitrik, N. (dir.). *Historia crítica de la literatura argentina. La narración gana la partida*, pp. 511- 531. Buenos Aires: Emecé.
- Díaz Rönner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Buenos Aires: Comunicarte.
- Dunbar, A. (2014). María Elena Walsh and the art of subversive children's literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 52 (3), 22-30.
- Garralón, A. 1996. María Elena Walsh, o El discreto encanto de la tenacidad, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 80, 44-52. [mara-elena-walsh-o-el-discreto-encanto-de-la-tenacidad-0](https://doi.org/10.30827/dreh.v0i4.7056)
- González Barroso, M. 2013. Identidad e interculturalidad en el cancionero infantil propuesto por la poetisa argentina María Elena Walsh (1930-2011). *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 4, 199-219. DOI: <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i4.7056>

- González Barroso, M. M. (2019). María Elena Walsh en la escena española: Rosa León y Cuentopos. *Etno: Cuadernos de Etnomusicología*, 13
- Hernández González, F. 2006. La Navegación de San Brandán. Clásicos Latinos Medievales y renacentistas, 20
Madrid: Akal.
- Hueter, M. 2019. María Elena Walsh. Semblanza y recuerdos. *El Cardo*, 15, 165-177. <http://rct.fc.edu.uner.edu.ar/index.php/cardo/article/view/132>
- Jakobson, R. 1960. Lingüística y poética. En: Jakobson, R. (1988). *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Seix Barral, 347-395.
- Kendall, T. y Wolfram, W. 2016. Engagement Through Data Management and Preservation: The North Carolina Language and Life Project and the Sociolinguistic Archive and Analysis Project", en *Creating and Digitizing Language Corpora*, K. Corrigan y A. Mearns (eds), Londres, Palgrave Macmillan, 133-157.
- Lamb, S. M. (1999). Pathways of the Brain. The neurocognitive basis of language. Amsterdam: John Benjamins. [Traducción castellana: Lamb, S. M. (2011). Senderos del cerebro. La base neurocognitiva del lenguaje. Mar del Plata: EUDEM].
- Lamb, S. M. (2004). Language and reality. Londres: Continuum.
- Lamb, S. M. (2005). Language and the brain: when experiments are unfeasible, you have to think harder. *Linguistics and the Human Sciences*, 1, 151-178. Doi: 10.1558/lhs.2005.1.2.151
- Lamb, S. M. (2006). Being realistic, being scientific. *LACUS Forum*, 33, 201-209. Recuperado de: <http://www.ruf.rice.edu/~lngbrain/real.pdf>
- Lamb, S. M. (2013). Systemic networks, relational networks, and choice. En Fontaine, L., Bartlett, T. and O'Grady, G. (eds.). *Systemic Functional Linguistics. Exploring Choice*, Cambridge: Cambridge University Press, 137-160.
- Lamb, S. M. (2016). Linguistic structure: A plausible theory. *Language Under Discussion*, 4 (1), 1-37. [http://www.ludjournal.org/index.php?journal=LUD&page=article&op=view&path\[\]=30](http://www.ludjournal.org/index.php?journal=LUD&page=article&op=view&path[]=30)
- Leonard, J. W. (2013). The View from the Raft: Huck Finn's Authentically Nietzschean Perspective. *American Literary Realism*, 46(1), 76-85. <https://doi.org/10.5406/amerlitereal.46.1.0076>
- Liska, M. 2018. Biografías sobre mujeres músicas: tramas de género y sexualidad en los significados de la obra musical de María Elena Walsh. *Descentrada*, 2(2), e056. Recuperado a partir de <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe056>
- Mantovani, F. S. de (1970) *Genio y figura de José Martí*. Buenos Aires: Eudeba.
- Origi, A. 2019. Vigencia de un clásico: la obra para niños de María Elena Walsh. *Miradas y voces de la literatura infantil y juvenil*, 23, 36-39.
- Origi, A. 2021. *María Elena Walsh, una voz inolvidable*. Buenos Aires: Luvina.
- Ramaekers, S. 2001. Teaching to lie and obey. Nietzsche on Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(2), 255-268.
- Reaser, J. Adger, C., Wolfram, W. y Christian, D. (2017) *Dialects at School: Educating Linguistically Diverse Students*. Nueva York: Routledge.
- Rengifo Castillo, Y. M. y Sanjuas, H. S. 2016. La literatura infantil: la escuela y la Familia.

Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales, 9 (2), 27-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7863018>

Rodríguez, A. O. 1989. Transgresión y poética del absurdo en María Elena Walsh, *En julio como en enero*, 9, 68-80. https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_214.pdf

Sarmiento, D. F. 1845. *Facundo*. Buenos Aires: Kapelusz, 1971.

Shklovski, V. 1917. El arte como artificio. En: Todorov, T. (comp.) (1978) *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. México D. F., Siglo XXI, pp. 55-70.

Sotelo, R. 1998. Panorama actual de la literatura infantil y juvenil en la Argentina. *Educación y Biblioteca*, 94, 38-42.

Stapich y Malacarne, 2021. María Elena Walsh y otros lenguajes. Estar en los bordes. *Revista Celehis*, 8(22), 72-78.

Walsh, M. E. 1960. *Tutú Marambá*. Buenos Aires: Edición de la autora.

Walsh, M. E. 1960. *Versos folklóricos para cebollitas*. Buenos Aires: Fariña.

Walsh, M. E. 1964a. La poesía en la primera infancia. Charla ofrecida en el congreso de la OMEP, *Educación y Biblioteca*, 124, 52-57.

Walsh, M. E. 1964b. *Zoo loco*. Buenos Aires: Fariña.

Walsh, M. E. 1965. *El reino del Revés*. Buenos Aires: Fariña.

Walsh, M. E. 1966a. *Dailan Kifki*. Buenos Aires: Fariña.

Walsh, M. E. 1966b. *Versos para cebollitas*. Buenos Aires: Fariña.

Walsh, M. E. 1967a. *Aire libre. Libro de lectura para segundo grado*. Buenos Aires: Estrada.

Walsh, M. E. 1967b. *Versos tradicionales para cebollitas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Whorf, B. L. 1956. *Language, Thought, and Reality*. Cambridge: MIT Press.

Williams, F. 1976. *Explorations of the linguistic attitudes of teachers*, Rowley: Newbury House Publishers.

Wolfram, W.; Adger, C. y Christian, D. 1999. *Dialects in schools and communities*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Notas

Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesor Titular Regular Universidad Nacional de Mar del Plata. Contacto: josemaria@gilmdq.com

Anexo. Una propuesta de textos literarios para (los primeros) 6 años la escuela primaria

Primer año (niños que cumplen 6 y 7 años)

Poesía

- María Elena Walsh: “Adivinador, adivina”.
- María Elena Walsh: “El último tranvía”.
- María Elena Walsh: “Manuelita”.
- María Elena Walsh (comp.): *Versos para cebollitas*. “Vamos al baile” (*Versos*, pp. 30-32), “Nanas” (*Versos*, pp. 54-56), “Adivinanzas” (*Versos*, pp. 64-68), “Resfrío” (*Versos*, p. 74), “Mi gatito” (*Versos*, p. 79), “Los veinte ratones” (*Versos*, p. 104).
- María Elena Walsh: *Zoo loco* (1964b, 44 quintetas).

Narraciones

- Oscar Wilde: “El Gigante Egoísta”.
- Maurice Sendak: *Donde viven los monstruos*.

Teatro de títeres

- Javier Villafañe: “El burlador burlado”

Segundo año (niños que cumplen 7 y 8 años)

Poesía

- María Elena Walsh: “La reina batata”
- María Elena Walsh: “La vaca estudiosa”
- María Elena Walsh: “Chacarera de los gatos”
- María Elena Walsh: “Estamos invitados a tomar el té”.

De *Versos para cebollitas* (compilado por María Elena Walsh): “Un cazador” (*Versos*, p. 13)

- “El burro enfermo” (*Versos*, p. 15)
- “Que llueva” (*Versos*, p. 38).
- “Negro Falucho” (*Versos*, p. 57)
- “La Tarara” (*Versos*, p. 58-59) (de Federico García Lorca).
- “Las cinco vocales” (*Versos*, p. 72)
- “Mañana es domingo” (*Versos*, p. 73)
- “Palomita en la playa” (*Versos*, pp. 81-92)
- “Cucarachitas” (*Versos*, p. 102)
- “Una palomita” (*Versos*, p. 105).

Cuento

- Oscar Wilde: "El Príncipe Feliz". Traducción de Jorge Luis Borges, a los 9 años.

Novela/relato extenso

- Antoine de Saint Exupery: *El principito*. (Buenos Aires, Emecé, VV.EE.). Hay una traducción "en rioplatense" de Cristina Piña.

Teatro de títeres

- Daniel Di Lorenzo: *Juan Panadero* (teatro de títeres).

Tercer año (niños que cumplen 8 y 9 años)

Poesía

- María Elena Walsh: "El reino del revés"
- María Elena Walsh: "Twist del Mono Liso"
- María Elena Walsh: "La Mona Jacinta" (*Can.* p. 9-10)

María Elena Walsh: "El Gato Quepés"

- María Elena Walsh: "En el País de Nomeacuerdo".

De *Versos para cebollitas* (compilado por María Elena Walsh):

- "El viejo Tomás Paredes" (*Versos*, pp. 11-12)
- "Mi morena" (*Versos*, p. 33-34)
- "La ciudad de Jauja" (*Versos*, p. 39)
- "Canción en on del duende" (*Versos*, p. 63)
- "El mentiroso" (*Versos*, p. 75)
- "Canción de las mentiras" (*Versos*, p. 76)
- "Un sueño" (*Versos*, p. 108-109).
- Federico García Lorca: "El lagarto está llorando"
- Federico García Lorca: "Mariposa del aire".

Cuento

- Oscar Wilde: "El ruiseñor y la rosa".

Novela/relato extenso

- Lewis Carroll: *Alicia en el país de las maravillas*. (Traducción de Graciela Montes).

Teatro de títeres

- Hugo Nelson Adamini: *Mamuelito y el unicornio* (teatro de títeres).
- Silvio Rodríguez: "Unicornio"

Cuarto año (niños que cumplen 9 y 10 años)

Poesía y canciones

De *Versos para cebollitas* (compilado por María Elena Walsh):

- "Gato con relaciones" (pp. 20-21)
- "La huella" (p. 23)
- "Canción esdrújula" (pp. 40-41)
- "El cuento viruento" (p. 78)
- "El sol y la luna" (p. 80)
- "Don Gato" (*Versos*, p. 94-95)
- "Estaba la niña linda" (p. 96)
- "Villancicos de Navidad" (pp. 126-131)
- "La Virgen va caminando" (p. 132)
- "Ahí viene la vaca" (p. 133).
- Juana de Ibarborou: "Estío".
- Gabriela Mistral: "Todo es ronda y "Madre, madre, tú me besas.
- "Los peces en el río" (Villancico tradicional).
- "Llegaron ya los reyes" (Villancico tradicional).

Fábula

- Lope de Vega: "Quién le pone el cascabel al gato".

Cuento

- Oscar Wilde: "El amigo fiel".

De la *Antología de la literatura fantástica* (compilada por Adolfo Bioy Casares, Jorge Luis Borges y Silvina Ocampo):

- Lewis Carroll: "El sueño del rey" (*Antología*, 149)
- A. E. Chiurani: "Los ojos culpables" (*Antología*, 22)
- T. Aldrich: "Sola y su alma" (*Antología*, 23)

- J. Aubrey: "En forma de canasta" (*Antología*, 22)
- Martin Buber: "El descuido" (*Antología*, 130)
- R. F. Burton: "La obra y el poeta" (*Antología*, 130)
- I. A. Ireland: "Final para un cuento fantástico" (*Antología*, 209)
- José Zorrilla: *Don Juan Tenorio*, frag. (*Antología*, 436)
- Juana de Ibarborou: "La mancha de humedad".

Novela/relato extenso

- Lewis Carroll: *A través del espejo*.

Obras de teatro y diálogos

- 25 historietas de *Mafalda*, de Quino.
- Les Luthiers: "La gallina dijo eureka".
- Lope de Rueda: *La Tierra de Jauja*.

Quinto año (niños que cumplen 10 y 11 años)

Poesía y canciones

De *Versos para cebollitas* (compilado por María Elena Walsh):

- "El Gobernador de Cádiz" (p. 24)
- "Coplas con animales" (pp. 25-29)
- "Coplerió" (pp. 42-49)
- "Coplas cariñosas" (pp. 51-53)
- "Coplas de novios" (pp. 69-71)
- "Coplas cómicas" (pp. 81-92)
- "Coplas de pobres" (pp. 97-98)
- "Coplas de soldados" (pp. 115-116)
- "A las doce de la noche" (p. 134)
- Juana de Ibarborou: "La enredadera".
- Gabriela Mistral: "Riqueza" y "Apegado a mí".
- Alfonsina Storni: "Señor, mi queja es esta".
- José Martí: "Cultivo una rosa blanca"
- Rubén Darío: "La calumnia".

- Antonio Machado: "A un olmo seco".

Fábula

- Félix María de Samaniego: "El zorro y el cuervo".

Cuento

- Oscar Wilde: "El destacadísimo cohete".

De la *Antología de la literatura fantástica* (compilada por Adolfo Bioy Casares, Jorge Luis Borges y Silvina Ocampo):

- T. Carlyle: "Un auténtico fantasma" (*Antología*, 148).
- J. Cocteau: "El gesto de la muerte" (*Antología*, 149)
- James J. Frazer: "Vivir para siempre" (*Antología*, 187-188).
- George L. Frost: "Un creyente" (*Antología*, 188)
- James Joyce: "Definición del fantasma" y "Mary Goulding" (*Antología*, 220-221).
- E. Morgan: "La sombra de las jugadas" (*Antología*, 301).
- H. Murena: "El gato" (*Antología*, 301-305).

Novela/relato extenso

- Horacio Quiroga: *Cuentos de la selva*.
- Roal Dahl: *Matilda* (1988).

Obras de teatro y diálogos

- 25 historietas de *Clemente*, de Caloi.
- Les Luthiers: "Payada de la vaca".
- Lope de Rueda: *Las aceitunas*.

Sexto año (niños que cumplen 11 y 12 años)

Poesía y canciones

De *Versos para cebollitas* (compilado por María Elena Walsh):

- "Coplas de patriotas" (pp. 111-113).
- "Vidalita de la Independencia" (p. 114).
- "Coplas de unitarios" (pp. 117-119).
- "Coplas de federales" (pp. 120-122).

- “La Negrita Federal” (pp. 123-124).
- “El Chacho” (p. 125).
- “El Conde Olinos” (p. 93).
- “Romance de la esposa fiel” (pp. 135-136).
- Alfonsina Storni: “Quisiera esta tarde divina de octubre”.
- Juana de Ibarbourou: “Como la primavera”.
- Gabriela Mistral: “Obrerito”.
- Almafuerte: “Avanti!”
- Jorge Luis Borges: “El gaucho”.

Fábula

- Félix María de Samaniego: “El león y el ratón”.

Cuento

De la Antología de la literatura fantástica

- Chuang Tzu: “Sueño de la mariposa” (*Antología*, 158).
- Giles: “El negador de milagros” (*Antología*, 202).
- G. K. Chesterton: “El árbol del orgullo” y “La pagoda de Babel” (*Antología*, 156-158).
- M. Alexandra David-Neel: “Glotonería mística” y “La persecución del maestro” (*Ant.*, 166).
- Lieh Tsé: “El ciervo escondido” (*Antología*, 276).
- Niu Chiao: “Historia de zorros” (*Antología*, 305).
- W. W. Skeat: “El pañuelo que se teje solo” (*Antología*, 401).
- O. Stapledon: “Historias universales” (*Antología*, 402).
- De la dinastía T’Ang: “El encuentro” (*Antología*, 404).
- Tsao Hsue-Kin: “El espejo de viento y luna” y “Sueño infinito de Pao Yu” (*Antología*, 406-408).
- R. Wilhelm: “La secta del loto blanco” (*Antología*, 433).
- G. Willoughby-Meade: “Los ciervos celestiales” y “La protección por el libro” (*Ant.*, 433-434).
- Wu Cheng En: “La sentencia” (*Antología*, 435).
- Petronio: “El lobo” (*Antología*, 366)
- Las Mil y Una Noches: “Historia de Abdula, el mendigo ciego” (*Antología*, 272-276)

- Ray Bradbury: “El ruido de un trueno”
- Jorge Luis Borges: “Los dos reyes y los dos laberintos”
- Jorge Luis Borges: “La casa de Asterión”.
- Arturo Jauretche: “El pescado que se ahogó en el agua”
- Roberto Fontanarrosa: “Viejo con árbol”.

Novela/relato extenso

- José Hernández: *Martín Fierro*

Obras de teatro y diálogos

- Les Luthiers: “Yogurtu Nge”.
- 10 historietas de *Inodoro Pereyra*, de Roberto Fontanarrosa.
- Roberto Arlt: *La isla desierta* (“burlería”).

La impotencia de las pedagogías disciplinarias frente a los dispositivos del control: la necesidad de unas pedagogías de lo arquetípico
The impotence of disciplinary pedagogies in the face of control devices: the need for pedagogies of the archetypal

Jonathan Enrique Prueger¹

RESUMEN

El presente ensayo se propone problematizar las directrices pedagógicas del sistema educativo argentino en el marco de la revolución y generalización de las TIC's (Tecnologías de la Información y la Comunicación), la Cuarta Revolución Industrial y el boom de las mediaciones digitales y algorítmicas de nuestros tiempos. Mientras que las directrices institucionales siguen siendo en gran medida *disciplinarias*, las formas del poder privado de nuestros tiempos son predominantemente de *control digital*. La hipótesis central es que no es posible ganarle al *control* con *disciplina*, por ello resulta necesario una reorientación de las directrices pedagógicas de nuestras instituciones en función del cultivo y despliegue sinérgico de las pasiones y virtudes que habitan en los seres humanos. El absorbimiento y la mecanización psíquica por parte de las tecnologías digitales y algorítmicas, la neutralización del despliegue de las potencialidades de los seres humanos, requiere ser enfrentado desde un nuevo marco epistémico. Para ello, realizaremos un recorrido por las principales transformaciones claves de las pedagogías hacia nuestros días y plantearemos la necesidad de consolidar la definitiva descolonización ontológica, la cual nos posibilitaría, desde una ontología relacionista y del devenir, el reconocimiento de las manifestaciones de lo arquetípico en el ser humano (el conjunto de afectividades y virtudes que nos habitan).

PALABRAS CLAVE: Estado; pedagogías; arquetipos; control; disciplina

ABSTRACT

The present essay aims to problematize the pedagogical guidelines of the Argentine educational system within the framework of the revolution and generalization of ICT's (Information and Communication Technologies), the Fourth Industrial Revolution and the boom of digital and algorithmic mediations of Our times. While institutional guidelines remain largely disciplinary, the forms of private power of our times are predominantly digital control. The central hypothesis is that it is not possible to overcome control with discipline, which is why a reorientation of the pedagogical guidelines of our institutions is necessary based on the cultivation and synergistic deployment of the passions and virtues that inhabit human beings. The absorption and psychic mechanization by digital and algorithmic technologies, the neutralization of the deployment of the potential of human beings requires to be challenged from a new epistemic framework. For this, we will learn the main key transformations of pedagogies until the present day and we will bring up the need to consolidate the definitive ontological decolonization, which would enable us, from a relational and future ontology, to recognize the manifestations of the archetype in the human being (the set of affectivities and virtues that inhabit us).

KEYWORDS: State; Pedagogies; Archetypes; Control; Discipline

Fecha de recepción: 18/09/2023
Fecha de evaluación: 09/10/2023
Fecha de evaluación: 17/10/2023
Fecha de aceptación: 20/10/2023

Crisis del sistema educativo argentino desde la etapa neoliberal postfordista

La implementación del proyecto estratégico neoliberal en Argentina vino de la mano de la dictadura cívico-militar de 1976. Durante los años 90' se profundiza la instalación de dicho proyecto, de la mano de políticas que vulneraron los derechos sociales de las mayorías, entre ellos: la educación.

La educación sufrió en gran medida una limitación en términos de presupuesto. Pero la crisis del sistema educativo no se limita a la dimensión material (salarios, materiales varios, comida, acompañamientos terapéuticos), lo cual pudo haber llegado a revertirse, más o menos, durante el kirchnerismo (2003-2015). La propuesta de esta ponencia es concebir que la crisis que se siguió atravesando durante el kirchnerismo, el macrismo y se sigue atravesando en la actual gestión del Frente de Todos, es la crisis de una configuración institucional que se mantiene en sus directrices estructurales orientada bajo una dinámica *disciplinaria*.

El auge de las modalidades *disciplinarias* del poder, como describiera Foucault (2002), fue durante la etapa productiva taylorista-fordista, en conjunto con el primer auge del paradigma económico keynesiano y las primeras experiencias de los Estados de Bienestar. En definitiva, todo aquello con lo que terminó de dar fin la mencionada dictadura del 76' y la consecutiva hegemonía neoliberal (neoclásica y postfordista) en Argentina.

El quiebre del postfordismo (Di Giorgi, 2006) hacia nuestros días comienza a tomar la forma de un capitalismo de plataformas (Srnicek, 2018). El desarrollo y la generalización de las TIC' s (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en nuestras sociedades contemporáneas fue consolidando una priorización de ciertos mecanismos psíquicos del poder, al decir de Butler (2001), que abrieron el debate en torno a la necesidad o no de una "caja de herramientas" específica de lo psíquico en lo que respecta a los estudios del poder (Prueger, 2020).

Los foucaultianos tienden a considerar que la categoría de *biopolítica* ya incluye a los mecanismos psíquicos del poder. Mientras que ciertos registros postfoucaultianos², que recuperan herramientas y elementos del enfoque de Foucault efectuando algunas rupturas, identifican la necesidad de consolidar una nueva "caja de herramientas" específica de lo psíquico. Así se desarrollan las propuestas de *noopolítica* de Lazzarato (2006) y *psicopolítica* de Han (2014). Acá podría posicionarse la pregunta en torno al sustento ontológico desde el cual se plantea esto: lo cual sugerimos responder desde el involucramiento de los aportes de Jung; dada su amplia afinidad con Simondon, entre otros factores, como veremos.

El impacto de la digitalidad en nuestras sociabilidades y subjetividades constituye un rasgo paradigmático de nuestros tiempos. La profundización de la mediación digital de las distintas esferas de la vida social fue acelerada y potenciada por la acontecida pandemia del COVID-19 y las nuevas normatividades que trajo aparejadas³. A la hora

de reflexionar en torno a la crisis del sistema educativo, definitivamente este factor no puede quedar por fuera.

Este escenario nos obliga prestar atención al modo en que operan los dispositivos algorítmicos⁴ (Rouvroy & Berns, 2016) y las modalidades del aprendizaje maquínico⁵ (Pasquinelli & Joler, 2021), su impacto en lo psíquico, consciente e inconsciente, tanto en lo individual como en las dinámicas colectivas.

Particularmente, la tesis de este ensayo es que la crisis del sistema educativo, además de significar una crisis en términos de recursos materiales, manifiesta una crisis de las dinámicas institucionales *disciplinarias* frente a los actuales dispositivos del *control* en tiempos de hipermediación digital. Es posible que la institución educativa estatal contemporánea no logre adaptarse o reformularse porque requiere de, al decir de Linera (2015), un “nuevo horizonte de época” desde el cual reinventar la educación y las pedagogías.

Instituciones educativas y dispositivos del control

En nuestras sociedades neoliberales occidentales no es posible ganarle al *control* con *disciplina*. Esta es una conclusión derivable de las analíticas del poder foucaultianas y -sobre todo- postfoucaultianas. En este marco me interesa presentar un conjunto de reflexiones en torno a lo que algunos campos teóricos identifican como una crisis del sistema educativo argentino.

Como se dijo, crisis manifiesta tanto en la vulneración de sus recursos como de su rol en las subjetividades y sociabilidades contemporáneas. La seducción e influencia inconsciente por parte de las mediaciones digitales resulta mucho más efectiva en la captura de la atención, los deseos, los complejos, que las modalidades institucionales contemporáneas.

Estamos frente a formas del poder que implican la persuasión discursiva, la seducción, pero -fundamentalmente- el gobierno digital de nuestras inclinaciones inconscientes, lo cual es factible de ser analizado desde los dispositivos algorítmicos (Rouvroy & Berns, 2016) y las modalidades del aprendizaje maquínico (Pasquinelli, 2022): en dirección a la configuración de una servidumbre maquínica de lo inconsciente (Guatarri, 1979).

Ya entrados en la tercera década del s. XXI, las instancias pedagógicas involucran más actores que profesor-estudiante. Los artefactos digitales están adentro del aula en el momento mismo de la instancia pedagógica y disputan más que la atención. Veamos, en términos sencillos, cinco contrapuntos generales entre *disciplina* y *control*.

En primera instancia es posible señalar que la *disciplina* tiende a homogeneizar. Los contenidos son los mismos para todos los estudiantes⁶ que conforman una determinada comisión en un respectivo año lectivo y en una materia. Hay un margen

demasiado reducido de la incorporación de las virtudes y pasiones de los estudiantes en los procesos pedagógicos.

En contraposición: las dinámicas del *control*, a partir de las plataformas digitales y los dispositivos algorítmicos, logran modificarse continuamente en el devenir en función de las inclinaciones inconscientes, adaptándose a cada subjetividad, pero fundamentalmente salteándolas al elaborar perfiles digitales supraindividuales (*data-mining*⁷). De esta manera, los dispositivos del *control digital* tienden hacia una homogeneización que se apalanca en la heterogeneidad, involucrando más elementos de las particularidades psíquicas de los sujetos en sus estrategias de interpelación que las instituciones educativa.

En el mismo sentido, lo segundo a señalar es que la *disciplina* tiene mucho menos en cuenta los gustos e intereses de los sujetos que los dispositivos del *control*. Por lo tanto, la *disciplina* las más de las veces no logra divertir o apasionar, de manera que tiene un techo en los procesos de involucramiento subjetivo de los estudiantes en las didácticas pedagógicas. En cambio, las dinámicas del *control* no solo apelan constantemente al entretenimiento y la diversión, sino que van configurando cierto fenómeno contemporáneo de adicción al placer inmediato.

En tercer lugar, los dispositivos *disciplinarios* tienden en mayor medida a ordenar, obligar, mandar. De esta manera, se suele obturar o dejar por fuera el albedrío. En oposición, la principal astucia de las dinámicas del *control* constituye el no tener que apelar a ningún tipo de obligación normativa, sino el lograr seducir y suscitar la inclinación inconsciente. Así, se fomenta o recupera relativamente el albedrío.

Las dinámicas *disciplinarias*, en cuarto lugar, fortuitamente nos orientan a desarrollar un conjunto de capacidades comunicativas como la oralidad, la gestualidad, hablar en público y en un contexto de sociabilidad presencial (no mediado digitalmente). Los dispositivos del *control* no nos exigen desarrollar esas capacidades. Aunque sí logran que nos expongamos en el ciberespacio, contando con las comodidades de la mediación digital (lo cual también tiene sus consecuencias).

En una línea similar, en quinto lugar, la *disciplina* tiende a incomodarnos, a desafiar nuestros límites, a exigir más de lo que el sujeto quisiera hacer. En oposición, las dinámicas del *control* nos apañan, nos otorgan placer inmediato y efímero; un escapismo rápido a la angustia que nos mantiene en una 'zona de confort'. Lo cual, al mismo tiempo, alimenta y sostiene trastornos de depresión, ansiedad, etc.; además de configurar modos de obturar, en los sujetos y en lo social, el despliegue de las potencialidades en estrecha relación con las plenitudes.

Todas aquellas cualidades de los seres humanos que logran ser canalizados (canalizados) por las dinámicas del *control digital*, de no contar con dicha canalización: deberían encontrar otro modo de desenvolverse. Las mediaciones digitales y algorítmicas se orientan a hacerse del dominio de las posibilidades de devenir de lo

transindividual (colectivo) y lo individual, desde allí neutralizan los potenciales latentes.

Pedagogías constructivistas, críticas, de y des-coloniales

Resulta importante afirmar que no todas las prácticas pedagógicas caen presas de las dinámicas *disciplinarias*: también están aquellas que, aun sobreviviéndolas, logran presentar batalla en cada aula o institucionalidad alternativa. Las pedagogías *disciplinarias* distan de todas aquellas prácticas pedagógicas que pretenden salirse lo más posible -desde enfoques constructivistas, críticos y descolonizantes- del paradigma con el que se consolidaron las instituciones educativas modernas.

Sin embargo, en lo que respecta a las características contemporáneas de las dinámicas del *control*, la alternativa en términos de re-perfilamiento de las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas no puede constituir un mero mermar o anular la *disciplina*.

Sin lugar a dudas, los constructivismos (Vygotsky, Piaget) y las pedagogías críticas (Freire), constituyeron aportes claves a la hora de repensar algunas directrices de las formas posibles de las pedagogías más pertinentes hacia nuestros tiempos. Sin embargo, la reformulación estructural de las directrices de nuestras instituciones educativas exige una profunda descolonización de nuestras premisas filosóficas más fundamentales. Un nuevo marco filosófico y epistémico que posibilite una afirmación desde la cual reformular sistémicamente la educación en el marco de la actual crisis civilizatoria (Dussel, 2015; Grosfoguel, 2016; Lander, 2019).

Afirmar que las instituciones educativas modernas se forjaron en el marco del proyecto civilizatorio occidental ya no es ninguna novedad. La escuela moderna occidental: (1) nos prepara para la vida en el capitalismo; (2) es positivista; (3) construye un prototipo de ser humano racionalista. Pero las perspectivas descoloniales todavía no llevan adelante la transformación ontológica necesaria para poder finalmente reformular sistémicamente nuestras instituciones educativas.

En oposición a todo dualismo o monismo ontológico (materialista o idealista), los enfoques de la dualidad (del coincidir de los opuestos o relacionismo ontológico) nos permiten: (1) reconocer que nada sabemos sobre las causas primeras, siendo la relación y el devenir lo único capaz de detentar rango de ser; (2) el florecimiento de diversas interrelaciones analíticas, en múltiples direcciones desde un enfoque complejo y transdisciplinar (Morin, 2005; García, 2006); y (3) la integración de la dimensión arquetípica del ser humano (Jung, 2004) a la hora de reconsiderar los procesos de transformación social, las medicinas y las pedagogías.

Relacionismo ontológico y pedagogías de lo arquetípico

Freire (2006) arremetió en educación contra el impacto de la noción positivista

del ser humano como una hoja en blanco dónde la sociedad, mediante los agentes de socialización, imprime el contenido en sus mentes. De esta manera, Freire se enfrentó a una concepción unidireccional de la socialización, como bien describiera Tenti Fanfani (Altamirano, 2002).

Para desarrollar su crítica, Freire apeló al marco teórico del marxismo: teoría ineludible a la hora de realizar una crítica al modo de producción capitalista, pero insuficiente cuando se trata de problematizar las bases filosóficas de las pedagogías occidentales. En otras palabras, dicho marco teórico resulta útil para encaminar una crítica a la orientación capitalista de las instituciones educativas, pero deviene insuficiente a la hora de establecer otro punto de partida descolonizante (desligado de los prejuicios civilizatorios occidentales). A estas tareas se vienen abocando la Filosofía de la Liberación (Dussel, 1980; Kusch, 2000; Scannone, 2009) y las pedagogías decoloniales (Walsh, 2013).

En el marco de todos los aportes que ya se vienen realizando en función de una descolonización de las pedagogías críticas, es la intención de este ensayo ubicar su contribución. Es necesaria una concepción des-occidentalizante del ser humano para poder reformular desde allí el potencial rol de las instituciones educativas en su devenir individual, transindividual⁸ y social general.

Es momento de superar definitivamente los dualismos y monismos ontológicos. Todo dualismo supone la ruptura (escisión cuerpo-psyque) y los monismos idealistas y materialistas la subsunción de uno de los términos al otro. Sin embargo, lo que viene floreciendo desde mitad del s. XX en las ciencias sociales son las epistemologías relacionales. Tanto Jung como Simondon involucran una ontología y una epistemología relacionista. Ciertas analíticas del poder (Deleuze, 1991; Lazzarato, 2006; Rouvroy & Berns, 2016; Raunig, 2022) vienen identificando que es fundamental integrar la epistemología de la ontogénesis⁹ simondoniana para entender las modalidades técnicas del poder contemporáneas. Por otro lado, en dichas analíticas suele predominar un diálogo con el psicoanálisis a la hora de ponderar la condición de lo psíquico¹⁰. Llamativamente Simondon (2014) detenta mucha más afinidad con Jung que con el psicoanálisis. Ambos comparten, además de una ontología relacionista y del devenir, las mismas críticas a: el hilemorfismo aristotélico, a la teoría de la adaptabilidad exteriorista determinista, al energetismo sustancialista, al fisiologismo, al psicoanálisis y ciertas semióticas¹¹ (Prueger, 2023b). Su afinidad es sorprendente y sugerente de una pista clave de otra epistemología de las ciencias sociales posible para el s. XXI.

En lo que respecta a las Filosofías de la Liberación, es pertinente destacar la afinidad entre Kusch (2000), Jung (el cual fue recuperado en más de una ocasión por el primero), Scannone (1980) y Simondon. A su vez, las ontologías relacionistas están presentes en una amplia diversidad de cosmovisiones que habitaron y habitan el mundo (antiguo Egipto, civilizaciones precolombinas, hinduismo, budismo, etc.).

Las perspectivas descolonizantes han aportado a prestarle más atención a sus orientaciones filosóficas.

Simondon describe las coordenadas de lo que se venía expresando como una nueva convergencia de las ciencias y los saberes -integrando los desarrollos de la mecánica cuántica, la biología genética, la cibernética, la neurología y ciertas psicologías- en torno a los conceptos y categorías de: información, comunicación, metaestabilidad, resonancia interna, preindividualidad¹², sistema-abierto, etc. Convergencia que hasta nuestros días no deja de profundizarse, como lo expresa ese libro clave de Rodríguez (2019). Para Simondon, lo único que puede ocupar un centro ontológico, o grado de *ser*, es la *relación* en el *devenir*.

En su condición ontológica, los relacionismos o perspectivas de la dualidad plantean que es necesario reconocer que nada sabemos sobre las explicaciones últimas o, más bien, primeras. Así nos permite despegarnos de todo determinismo o búsqueda de causa primera y eficiente. Lo único que afirma Simondon, siguiendo las coordenadas convergentes de desarrollos de diversos campos de las ciencias, es que la *relación* precede al *ente* en los diversos dominios de lo real (físico, vital, psíquico y cibernético): dualidad onda-corpúsculo en lo físico, doble hélice del genoma en lo biológico, unos y ceros en lo cibernético y y cuerpo-psyque en el ser humano.

A diferencia de los dualismos que suponen la ruptura entre lo psíquico y lo fisiológico, los relacionismos ontológicos reparan en lo que se expresa fenoménicamente como una relación intrínseca. Tanto en la relacionalidad cuerpo-psyque, como en la relacionalidad consciente-inconsciente, en la condición misma del inconsciente (Jung, 2004), y -junto a Simondon (2014)- en los diferentes dominios de lo real, encontramos: un coincidir de los opuestos (*coincidentia oppositorum*¹³); una dualidad paradójica fundamental; una tensión entre órdenes de magnitud de cuya oposición surge un determinado equilibrio metaestable¹⁴.

Morin (2005) decía que “el principio dialógico nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad” (p. 106)¹⁵. Schwarz (2008: 21) se refiere a la necesidad de concebir:

Los dos términos al mismo tiempo, en la unidad de un principio común en las que están contenidos igualmente, no ya como opuestos sino como complementarios por una especie de polarización que no afecta en nada la unidad esencial del principio común.

Simondon (2014:299), por su parte, plantea que:

La individuación no es un proceso reservado a un único dominio de la realidad, por ejemplo, el de la realidad psicológica y el de la realidad física. Por esta razón, toda doctrina que se limite a privilegiar un dominio de realidad para hacer de él el principio de la individuación es insuficiente, se trate del

dominio de la realidad psicológica o de la realidad material.

Jung (2015), quién es más afín a Simondon que el psicoanálisis, propuso abordar el estudio de la psique sin prejuicios fisiologistas (p. 59) y el estudio de los contenidos inconscientes sin la premisa de que constituyen subproductos de las represiones de la consciencia. En el abordaje fenomenológico de la psique encontró un principio de afirmatividad en la actividad inconsciente. En Jung el inconsciente es una configuración híbrida entre cierto principio de afirmatividad interior y la exterioridad interiorizada. La interioridad absoluta no deviene en reductible a lo fisiológico, sino que es fisiológico y psíquico a la vez (relacionalmente): involucrando una dimensión arquetípica.

Arquetipo es una categoría recuperada del platonismo, pero Jung (2015) se aleja de cualquier pretensión de sostener la existencia de un mundo suprasensible de ideas originales por encima del mundo sensible (idealismo filosófico). Se queda únicamente con la utilidad de la noción de “forma primordial” y su potencial a la hora de caracterizar ciertas manifestaciones -dotadas de carácter y cualidad anímica- de lo inconsciente.

Los arquetipos del inconsciente colectivo constituyen lo interior absoluto en lo psíquico para Jung, lo que en Simondon¹⁶ constituye la carga de realidad afectiva preindividual. Son manifestaciones primordiales que involucran una dimensión energética (fisiológica y afectivo-emocional) interrelacionada con una dimensión caracterológica (de manifestación simbólica). Ello constituye parte de la condición psíquica inconsciente del ser humano. En la medida que éste integra elementos de sus potenciales arquetípicos, atraviesa transformaciones (individuaciones desde Jung) que le permiten un mayor cultivo y despliegue de sus virtudes y afectividades latentes, a la vez que una mayor plenitud.

Los arquetipos no se manifiestan de modo directo, sino a través de los complejos psíquicos¹⁷ y símbolos. Un complejo constituye una configuración relacional entre un arquetipo del inconsciente colectivo y ciertas experiencias interiores de la exterioridad (dónde las experiencias de vida más tempranas suelen ser las más afectantes). Jung (2004) plantea que es posible concebir a todo complejo como una psique parcial al interior de la psique.

De esta manera, en Jung lo inconsciente constituye una resonancia interna. Es decir, una configuración metaestable de una tensión entre órdenes de magnitud; otra instancia donde se expresa la coincidentia oppositorum (involucrando tanto factores ‘externos’ como ‘internos’). Lo inconsciente deviene en una hibridación -manifiesta en los complejos psíquicos- entre las represiones de la consciencia y las afirmatividades arquetípicas (o cargas de potencialidad psíquica preindividual en Simondon).

Los despliegues del potencial arquetípico en el individuo involucran indefectiblemente las relacionalidades vinculares (Jung, 2004: párr. 197). No hay posibilidad de

un despliegue pleno de las potencialidades arquetípicas sino es mediante dinámicas relacionales, vinculares. En la misma línea, para Simondon (2014) lo preindividual se encuentra estrechamente relacionado a lo transindividual. El individuo logra la integración parcial de la carga de potencialidad preindividual que lo habita a partir de lo transindividual.

Sumado a esto, lo preindividual es de naturaleza transindividual en Simondon, al igual que el carácter de los arquetipos del inconsciente son colectivos en Jung. Por último, los complejos psíquicos constituyen resonancias internas, metaestabilidades (en términos de Simondon) de lo psíquico inconsciente (subconsciente en Simondon).

En una ponencia de la Mesa 8 del *1er Congreso del Pensamiento Nacional* (Prueger, 2023a), me dediqué a exponer cómo la captura de la inclinación inconsciente por parte de los dispositivos algorítmicos (Rouvroy y Berns, 2016) es sumamente factible de ser analizada desde la psicología analítica de los complejos de Jung. El planteo central constituye concebir que los dispositivos algorítmicos se orientan hacia la captura de los complejos psíquicos y la neutralización del potencial arquetípico que portan. Sin embargo, es en un artículo dónde lo trabajo en mayor profundidad (Prueger, 2023b). Veamos un ejemplo antes de cerrar este apartado:

El arquetipo de lo heroico, aportante fundamental en la posibilidad de encaminar procesos de lucha y liberación, desde su inclinación hacia el altruismo, la asunción de un propósito de vida en coherencia con el potencial arquetípico y su entrega a la humanidad, al mundo, al todo, de dicho potencial, también logra ser catalizado y compensado por los dispositivos del *control digital*. Las plataformas digitales y los dispositivos algorítmicos se encuentran plagados de posibilidades de encaminar el altruismo, la solidaridad, la empatía, en base a propuestas que, despojadas de toda radicalidad, mantienen el límite de la mediación digital”

La épica como objeto de consumo (Prueger & Bilmes, 2019) también constituye un modo de catalización del potencial arquetípico de lo heroico y de limitar sus posibilidades de despliegue. Series, películas, simulaciones digitales, videojuegos en general, entre otros, son parte del gran arsenal de propuestas audiovisuales que pretenden canalizar la necesidad de trascendencia del ser humano. Producciones prefabricadas llenas de dilemas, osadías, grandes luchas, que nunca salen de la pantalla, pero logran satisfacer algo en el ser humano: mediante la captura de ciertos complejos que involucran el potencial arquetípico de lo heroico. (Prueger, 2023c, p. 93).

Quizás, una pregunta del lector hasta aquí podría ser: ¿Y qué tiene que ver todo esto con la reformulación del sistema educativo y las pedagogías? O, en el mejor de los casos: ¿de qué manera aportaría este nuevo punto de partida a dicha reformulación? Agradezco si no desistió en la lectura hasta aquí y prometo que, habiendo

acclarado la reformulación epistemológica propuesta, va a merecer la pena ver lo que esto podría implicar en términos de nuevo marco epistémico para las políticas públicas (Piaget & García, 1982).

¿Una nueva episteme para las políticas públicas?

Encontré recientemente una cita de Varsavsky (1982) que decía que “la sociedad justa e igualitaria resulta entonces no solo un fin en sí misma, sino una necesidad para no desperdiciar la capacidad creadora que todos los individuos tienen en potencia y que la sociedad actual cercena inhibe y deforma”.

La integración de los aportes de Simondon y Jung a la constitución de una nueva epistemología para las ciencias sociales, en suma afinidad con los horizontes de la Filosofía de la Liberación, podría constituir también el firmamento desde el cual fundamentar la necesidad de una integración de los procesos de realización individuales y colectivos. Desde el punto de vista de las dinámicas colectivas frente a los dispositivos de *control*, las más fortalecidas puede que devengan aquellas que logren integrar las potencialidades de los sujetos que las conforman.

Lo arquetípico en el ser humano constituye el registro de las pasiones y virtudes que nos habitan. Diferenciamos ‘gustos e intereses’ de las ‘pasiones y virtudes’, en tanto las primeras pueden constituir elementos en mayor medida posteriores a las intervenciones del poder, en la línea del planteo de Esther Diaz (2000) y Rouvroy y Berns (2016). En cambio, las pasiones y virtudes involucran elementos de la carga de realidad potencial que habita en cada ser humano. Se trata de lo no expresado totalmente en el sujeto: lo psíquico preindividual en Simondon (2014) o lo arquetípico en Jung (2004).

El considerar que todo ser humano viene aparejado a una carga de potencialidad arquetípica en cuyo despliegue se involucran transformaciones nutricias tanto para el individuo como para lo social: (1) nos devuelve la esperanza en el sujeto que -a pesar del acorralamiento de los dispositivos del poder-no está muerto; (2) nos aporta bases sólidas desde dónde reformular las pedagogías y vencer frente a las dinámicas del *control*; y (3) nos permite consolidar un paso muy importante en la necesaria descolonización y autoafirmación epistémica que nos encomendamos emprender.

Es una propuesta de estrategia institucional que quizás lograría vencer frente a los dispositivos del *control*. Necesitamos reformular las directrices de nuestras instituciones educativas en función del acompañamiento en el cultivo y despliegue de las pasiones y virtudes que habitan en los seres humanos. Allí está, simultáneamente, la mayor fuente de plenitud para el sujeto y su mayor aporte a la sociedad.

Indefectiblemente esto requiere de dinámicas pedagógicas que no se reduzcan a pretender una mera acumulación racional de contenidos. También requiere de la

consideración de las dimensiones afectivo-emocionales de las prácticas pedagógicas; desarrollar diversos modos de detectar potencialidades no descubiertas. Desde este lugar es posible lograr que el estudiante elija olvidarse de la pantalla digital porque la propuesta pedagógica involucra mucho más que un mero incorporar conocimiento exterior.

Por otro lado, otras dinámicas colectivas que tampoco integran los procesos de transformación y realización individuales experimentan los mismos límites frente a los dispositivos del *control digital*. A su vez, hay espiritualidades y diversas narratividades del *coaching* que limitan la transformación al registro de lo individual; lo cual detenta suma afinidad en sus alcances con las exigencias del neoliberalismo.

Por ello es necesario integrar los procesos de transformación y no son pocos los movimientos en la sociedad que van en esa dirección: originados más desde la política o más desde la espiritualidad, pero convergentes en sus tendencias. Es necesario construir dinámicas colectivas que se apalanquen en el despliegue sinérgico de los potenciales arquetípicos. En la integración de los procesos de transformación individuales y colectivos está la clave de la necesaria y ascendente convergencia de política y espiritualidad (en sentido no dogmático) hacia nuestros tiempos.

Nueva convergencia entre ciencia y espiritualidad (en sentido no dogmático) también. Hasta que no integremos las manifestaciones de lo arquetípico a las ciencias sociales en general, y las pedagogías en particular, no vamos a poder consolidar un “nuevo horizonte de época” (Linares, 2015) y la descolonización va a tener un límite. En otras palabras, es posible que la integración de las analíticas de lo arquetípico a las ciencias y sus implicancias fructíferas en las pedagogías, en las medicinas y en las políticas de liberación social, constituya un aporte clave en la consolidación de una alternativa civilizatoria para los pueblos.

Es verdad que estas transformaciones implican tener más o menos resuelta la materialidad (como también se encuentra implícito en la frase de Varsavsky). Pero tampoco deja de ser cierto que, más allá del circo del endeudamiento financiero como dispositivo macrofísico del poder, Argentina tiene todo para la autosustentabilidad.

Para cerrar, un ejemplo concreto. Tuve la posibilidad de llevar adelante una experiencia de ‘bitácora de afectación’ con estudiantes de secundario de la orientación de sociales. Los viernes solo tenían una hora conmigo, de manera que la aprovechamos para tener una hora de lectura. Cada uno de los estudiantes tenía que elegir una lectura, lo cual ya implicó todo un desafío introspectivo. La hora de lectura pasó a ser gradualmente una hora de escritura, donde cada cual tenía que escribir aquello que le ‘resonaba’ (interpelaba) de lo que estaba leyendo. Los resultados fueron deslumbrantes.

Esto es solo un ejemplo de cómo las pedagogías requieren ser reformuladas en función del acompañamiento y potenciamiento del despliegue de las pasiones y

virtudes de los seres humanos en las tramas de lo transindividual y social general. El despliegue sinérgico de las potencialidades arquetípicas puede que constituya la mejor directriz de las dinámicas colectivas para vencer frente a la hipermediación digital y algorítmica actual¹⁸.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, C. (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Paidós.
- Álvaro, D. (2016). Lo Transindividual: de Simondon a Marx. *Trans/Form/Ação, Marília*. 39 (4). <https://doi.org/10.1590/S0101-31732016000400008>
- Deleuze, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*. Ediciones Nordan.
- Di Giorgi, A. (2006). *El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud*. Traficante de Sueños.
- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Amorrortu.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Nueva América.
- Dussel, E. (2015). *Filosofía del Sur. Descolonización y Transmodernidad*. Akal
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France: 1977-1978*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Siglo XXI.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa
- Grosfoguel, R. (2016). Caos sistémico, crisis civilizatoria y proyectos descoloniales: pensar más allá del proceso civilizatorio de la modernidad/colonialidad. *Tabula Rasa*, 5 (153-174). <http://revistatabularasa.org/numero-25/05Grosfoguel.pdf>
- Guattari, F. (1979). *The Machinic Unconscious*. Semiotext.
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas del poder*. Pensamiento Herder.
- Jung, C.-G. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Paidós.
- Jung, C.-G. (2004). *La dinámica de lo inconsciente. Vol VIII*. Trotta.
- Jung, C.-G. (2014). *Los complejos y el inconsciente*. Psikolibro.
- Jung, C.-G. (2015). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós
- Kusch, R. (1977). Esbozo de una antropología filosófica americana. *Rev. Fil. Lat. Y C. Soc.*
- Kusch, R. (2000). *Obras Completas. Tomo II*. Fundación Ross.
- Lander, E. (2019). *Crisis civilizatoria: Experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana*. Calas.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Tinta Limón.
- Línera, A.-G. (2015). *Socialismo comunitario. Un horizonte de época*. Vicepresidencia del Estado.

- Linera, A-G. (2022). *La política como disputa de las esperanzas*. CLACSO.
- Main, R., Macmillan, C. y Henderson, D. (2020). *Jung, Deleuze y la problemática del todo*. Routledge
- Martins, C. E. (2011). *Globalización, dependencia y neoliberalismo en América Latina*. Boitempo.
- Morin, E. (1988). *El método 3. El conocimiento del conocimiento*. Multiversidad Mundo Real.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa
- Pasquinelli, M. y Joler, V. (2021). El Nooscopio de manifiesto. *La Fuga*. 25. <https://lafuga.cl/el-nooscopio-de-manifiesto/1053>
- Pasquinelli, M. (2022). Cómo una máquina aprende y falla. Una gramática del error para la Inteligencia Artificial. *Hipertextos*. 10(17), pp. 13-29. <https://doi.org/10.24215/23143924e05>
- Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI.
- Prueger, J. E. (2020). *Las teorías del poder postdisciplinario* (Tesis de grado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciado en Sociología.
- Prueger, J. E. (2020). Las teorías postdisciplinarias y el desafío de describir una nueva tecnología del poder. *Hipertextos*. 8 (14). <https://doi.org/10.24215/23143924e020>
- Prueger, J. E. (2021). Dispositivos de cancelación del psicopoder. *Hipertextos*, 9 (16). pp. 99-114.
- Prueger, J. E. (2022). La 'cultura de la cancelación' como dispositivo de control. *XI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Sociologías de las emergencias en un mundo incierto. <http://jornadas-ceyn.fahce.unlp.edu.ar/jornadassociologia/xi-jornadas/actas/ponencia-220712123040162691>
- Prueger, J. E. (2023a). La hibridación Jung y Simondon como contribución a la consolidación de una nueva epistemología para las ciencias sociales. *1er Congreso del Pensamiento Nacional Latinoamericano*.
- Prueger, J.E. (2023c). Las teorías del poder foucaultianas y postfoucaultianas en hibridación con la psicología analítica junguiana. *Actas de Sociología*. 91. pp. 65-105.
- Prueger, J. E. (2023b). Gubernamentalidad algorítmica y complejos psíquicos: la hibridación Jung-Simondon como contribución a una nueva epistemología para las Ciencias Sociales. *Hipertextos*. 11 (19). <https://doi.org/10.24215/23143924e064>
- Raunig, G. (2022) *Dividuum. Capitalismo maquínico y revolución*. molecular Cactus.
- Rodríguez, P. (2015). 10 preguntas a una postdata misteriosa. Sobre las sociedades de control de Gilles Deleuze. Libro de Actas de las *VI Jornadas de Debates Actuales*.
- Rodríguez, P. (2019) *Las palabras en las cosas*. Cactus.
- Rouvroy, A. y Berns, T. (2016). Gubernamentalidad algorítmica y perspectivas de emancipación: ¿lo dispar como condición de individualización por relación?. *ECOPOS*, 18 (2). Tecnopolíticas e Vigilancia pp. 36-56. <http://hdl.handle.net/10469/15424>
- Saussure, F. (1945) *Curso de lingüística general*. Losada.
- Sardi, L. (2003). *Mitos y sociedades*. Biblos.
- Scannone, J-C. (2009). La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual.

Teología y vida, 5 (1-2), 59-73. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/tv/v50n1-2/art06.pdf>

Schwarz, F. (2008). *Mitos, ritos, símbolos*. Biblos.

Simondon, G. (2014) *La individuación a la luz de las nociones de forma y de Información*. Cactus.

Srnicek, N. (2018) *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.

Varsavsky, O. (1982) *Obras escogidas*. Centro Editor de América Latina

Walsh, C. (2013) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. TOMO I. Ediciones Abya-Ya (5-6)

Notas

¹ Licenciado en Sociología y Doctorando en Cs. Sociales (FaHCE-UNLP). Becario Doctoral (IIGUBA/CONICET). Integrante del PPID: "Dependencia epistémica, eurocentrismo y colonialidad del saber: hacia un pensamiento situado". Integrante del UBACyT: "Big data, algoritmos y plataformas: las nuevas formas de gubernamentalidad a la luz de la teoría de lo transindividual de G. Simondon". Miembro de la Red PLACTS. Contacto: ejprueger@gmail.com

² "Nuestra propuesta de delimitación de lo postfoucaultiano frente a lo foucaultiano es en base a: (1) la diferenciación deleuziana de control (con su énfasis en el papel de las TIC 's) como categoría central que da cuenta de las dinámicas del poder en las sociedades postdisciplinarias, frente a la categoría de gubernamentalidad de Foucault (Deleuze, 1991; Rodríguez, 2010); (2) la introducción del marco epistemológico de Simondon (2014) -también de la mano de Deleuze y con algunas incompatibilidades estructurales con Foucault;-y (3) el mencionado señalamiento de algunos autores de la necesidad de una caja de herramientas específica de lo psíquico: "noopolítica" (Lazzarato, 2006) o "psicopolítica" (Han, 2014), por ejemplo" (Prueger, 2023b).

³ El barómetro del consumidor de Google, la CEPAL y otros portales como COMSCORE (<https://www.comscore.com/lat/Prensa-y-Eventos/Comunicados-deprensa/2021/2/Consumo-digital-2020-en-Latinoamerica>) identifican un notorio aumento tanto de los tipos como de las cantidades de consumos digitales durante la pandemia.

⁴ Los dispositivos algorítmicos o de la gubernamentalidad algorítmica constituyen globalmente "un cierto tipo de racionalidad (a)normativa o (a)política que reposa sobre la recolección, la agrupación y el análisis automatizado de datos en cantidad masiva de modo de modelizar, anticipar y afectar por adelantado los comportamientos posibles" (Rouvroy y Berns, 2016: 96).

⁵ Según Pasquinelli y Joler (2021) el aprendizaje maquínico es "un instrumento de magnificación del conocimiento, que ayuda a percibir características, patrones y correlaciones a través de vastos espacios de datos inaccesibles al alcance humano"; "poder comprender el aprendizaje maquínico y registrar su impacto en la sociedad implica estudiar en qué grado los datos sociales son difractados y distorsionados por estas lentes" (p. 1- 2).

⁶ Salvo los casos que implican acompañamientos especiales (los cuales se suelen resolver con la disminución de las exigencias curriculares).

⁷ El "datamining" constituye la capacidad de elaboración de perfiles supraindividuales a partir de correlaciones multiescalares de metadatos. Su lógica de correlación de metadatos no re-

mite a “ninguna norma general, sino únicamente a un sistema de relaciones, eminentemente evolutivas, entre diversas medidas irreducibles a todopromedio. Esta emancipación respecto de toda forma de promedio está estrechamente relacionada con el hecho de que estos dispositivos aprenden de forma automática” (Rouvroy y Berns, 2016: 90).

⁸ Desde un relacionismo ontológico, Simondon propone la categoría de transindividualidad para describir las formas de lo colectivo real: esa “zona relacional oscura, la de lo colectivo real, cuya ontogénesis parece rechazada hacia lo incognoscible. Tomar la realidad de los grupos como un hecho, según la actitud de la objetividad sociológica, es llegar luego de la individuación que funda lo colectivo. Partir de los postulados interpsicológicos es situarse antes de la individuación del grupo” (Simondon, 2014: 398). Lo transindividual puede ser entendido como el conjunto de relacionalidades afectivas y técnicas que “envuelve a los seres entre los cuales existe la relación y se manifiesta a través de la resonancia interna en el interior de lo colectivo” (p. 399).⁹

⁹ Estudio de los procesos por los cuales llegan a existir entes.

¹⁰ Si bien también es posible encontrar influencias junguianas en las obras de Deleuze (Main, Macmillan y Henderson, 2020).

¹¹ Aquellas que reducen el símbolo a la arbitrariedad del signo (Saussure, 1945).

¹² En la epistemología de la ontogénesis simondoniana todo individuo viene aparejado a una carga de realidad potencial preindividual. Dicha carga de potencialidad es condición de posibilidad de nuevas individuaciones. Simondon rompe con el hilemorfismo aristotélico que separa sustancia y forma, el cual da por sentado la existencia de individuos físicos (atomismo filosófico). A partir de la integración de desarrollos de diversos campos de las ciencias durante el s. XX, Simondon considera que ya es posible y necesario partir de una epistemología con ontogénesis: allí la categoría de lo preindividual ocupa un rol clave.

¹³ Formulada en estos términos por Nicolás De Cusa en el s. XV.

¹⁴ En los trasfondos de los diversos y entrelazados dominios de lo real siempre encontramos una resonancia interna, esto es: una tensión entre órdenes de magnitud sobre cuyas tensiones de polaridad logra configurarse una determinada metaestabilidad (en lo físico, vital, psíquico y cibernético). En Simondon (2014), la metaestabilidad constituye una situación de equilibrio relativo que logra erigirse sobre una tensión entre órdenes de magnitud opuestos, pero -de alguna manera- complementarios, condición de posibilidad de toda individuación: “la individuación que resuelve es la que conserva las tensiones en el equilibrio de la metaestabilidad en lugar de anularlas en el equilibrio de la estabilidad. La individuación vuelve compatible las tensiones, pero no las relaja; descubre un sistema de estructuras y funciones en el interior del cual las tensiones son compatibles” (p. 257).

¹⁵ En otro trabajo proponíamos a denominar al tridente Jung, Simondon y Morin como a los ‘maestros de la convergencia’ hacia nuestros tiempos.

¹⁶ La distinción que empleamos de interioridad y exterioridad es meramente analítica. De hecho, Simondon realiza una crítica a dicha distinción.

¹⁷ La categoría de complejo psíquico es una propuesta analítica a la cual dio origen Jung (2004:párr. 198).

La impotencia de las pedagogías disciplinarias frente a los dispositivos del control: la necesidad de unas pedagogías de lo arquetípico

¹⁸ El presente ensayo no pretendió posicionarse ni en una postura tecnofóbica ni tecnofílica. Más bien, buscó aportar a construir una propuesta crítica y propositiva ante el acelerado desarrollo y despliegue tecnológico de nuestras sociedades occidentales de finales del primer cuarto del s. XXI. Dicha propuesta no excluye para nada posibilidades de involucramiento creativo de las tecnologías en los procesos pedagógicos.

Revista

de *ducación*



RESEÑA **Libro**



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



bell hooks (2021) *Enseñar a transgredir. La educación cómo práctica de la Libertad*. Madrid: Capitán Swing. 240 páginas

Cristian Alejandro Darouiche¹

El dieciséis de diciembre del año 2022 me gradué de Profesor Universitario en Sociología, en la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Por ese tiempo, una superior de mi grupo de investigación² me obsequió el libro de bell hooks *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*, afirmando que este libro iba a servirme en mi nuevo camino que abría el profesorado universitario. ¡Cuánta razón tuvo!, ya que esta obra se vuelve una fuente inagotable de riquezas y saberes tanto pedagógicos como didácticos. Es un libro que problematiza el rol del docente, el rol de investigador, las estrategias didácticas que se llevan a cabo en las aulas, y el sentido de la educación en la sociedad actual.

Algunas de las características que vuelven relevante este libro son las reflexiones en carácter autobiográfico; el registro de oralidad de su escritura; las influencias de Paulo Freire (2005) y su pedagogía de la libertad en el desarrollo de las reflexiones; y por supuesto, la práctica docente y el proceso de enseñanza relacionado con la raza, el género, la clase y la sexualidad. Pero cuidado, estos últimos no son simples agregados, bell hooks cuenta y expone ejemplos concretos, y didácticos, de cómo crear una enseñanza liberadora que cuestiona el *status quo* del sistema de educación bancario, blanco y heteropatriarcal.

Para esta reseña crítica intentaré recuperar algunas de las reflexiones y nodos que considero centrales, y que se encuentran presentes a lo largo de todas las reflexio-



nes de la autora. El libro cuenta con trece ensayos en donde bell hooks reflexiona y se atreve a hablar de la educación, la práctica docente y sobre todo del conocimiento como ejercicio de la libertad. Sin embargo, en los ensayos hay ideas reiterativas, definiciones que se repiten, pero que son de suma importancia.

Una primera idea gira en torno a la percepción de la autora sobre el mundo académico, y la separación existente entre investigadores y docentes. Atravesada por su propia historia de nunca imaginarse ejerciendo la docencia, bell hooks asegura que es necesario cambiar las percepciones que existen en el mundo académico sobre la tarea docente (tanto en secundaria como en la universidad). hooks asegura que la tarea docente es vista como una tarea inferior, de menor valor, y como una suerte de castigo. Seguramente muchos/as de quienes lean esta reseña, conocen investigadores que piensan que el “dar clases” -en la jerga argentina- es una tarea engorrosa, una tarea que termina apartando a la persona de la ciencia y la investigación. El mundo académico todavía concibe a la tarea docente como una suerte de tarea secundaria y distante de la investigación.

A contrapelo de esta idea, hooks sostiene que un/a buen/a docente debe ser un buen/a investigador/a, así como un/a buen/a investigador/a debe y tiene que ser un/a buen/a docente. Un/a docente e investigador/a debe poder educar en la ciencia, en la libertad y en el respeto de la democracia. A su vez, propone pensar que es necesario hacer que los/as pensadores progresistas tomen en consideración que la enseñanza es un asunto digno de atención. Para hooks “el aula sigue siendo el espacio más radical” (2021: 150). El aula puede ser un espacio, no sólo de aprendizaje, sino de ejercicio en la creación en una comunidad educativa que elabora estrategias para el análisis y transformación de la realidad social.

Otro de los ejes que atraviesa las reflexiones de este libro es la lectura que hace la autora sobre su



proceso de escolarización. Sucede que la autora vivió los años del proceso de integración de las personas negras a las escuelas públicas blancas del país. Pasar por dos experiencias de escolarización completamente diferentes -el de la escuela segregada y el de la escuela de blancos (sic)- se vuelve puntapié inicial para comparar y analizar cómo se estructuran los procesos de inclusión y la práctica docente. hooks compara cómo ella en su escuela segregada conoció un modelo de una educación basada en la libertad y en el sentido de comunidad, mientras que al asistir a las escuelas de los blancos (sic), bajo los procesos de inclusión, la escuela se volvió aburrida, más segregada y lugar de prácticas racistas y patriarcales.

Esas experiencias llevan, también, a la autora a cuestionar las prácticas educativas y el sentido de la educación tanto de para los/as docentes como para los/as estudiantes. Las nociones de inclusión y de ciudadanía parecen ser categorías ficticias en los procesos educativos, ya que las prácticas de los/as docentes y de profesores terminan reproduciendo un sistema de educación bancario (Freire, 2005). Influenciada por la obra de Paulo Freire, la autora considera que la educación no es un “ámbito políticamente neutral” (hooks, 2022: 65). La educación --el aula-- tiene que ser abordada desde un posicionamiento y una consciencia de la raza, la sexualidad, el género y la clase.

Tener consciencia de esas dimensiones, y cómo ellas estructuran el proceso de aprendizaje, los contenidos, y las dinámicas educativas es ejercer una educación basada en la libertad. Ese es el sentido de la pedagogía transformadora. Generar espacios de reaprendizajes, brindar a los/as estudiantes la educación que desean y que merecen, con consciencia crítica, con herramientas que les permitan no sólo aprender los conocimientos, sino que los mismos sirvan a sus prácticas sociales. Ese es el sentido y la esencia de una educación humanista verdaderamente liberadora, dice hooks.

Otros de los ejes sobre los cuales la autora dedica



varias páginas de este libro es a la noción de experiencia en el proceso de aprendizaje. Tiene un debate interesante con aquellas posturas que conciben a la experiencia como algo entorpecedor en el proceso de aprendizaje. En oposición a esas posturas, bell hooks piensa que la experiencia aporta eso que llama el punto de vista privilegiado, y que implica que aparezcan los sentimientos y la emoción en el aula.

Para hooks, las emociones y los sentimientos tienen que ser tenidos en cuenta para ser parte de una pedagogía feminista y liberadora, ya que dan cuenta no sólo de las vidas de las personas, sino que recuperan la posición de clase, género, raza y sexualidad en espacios donde se pretenden ser neutrales. Las aulas siempre se enriquecen cuando el conocimiento se liga a los sentimientos. Ese es el conocimiento que se vuelve significativo en el proceso de aprendizaje.

Sobre experiencia, sentimientos y el conocimiento cito unos fragmentos que reflejan cómo la autora concibe la importancia de no caer en el esencialismo de la experiencia y hacer de ella algo que aporte al proceso de aprendizaje.

...[e]l punto de vista privilegiado no surge de la autoridad de la experiencia, sino más bien de la pasión de la experiencia, de la pasión del recuerdo.

[...]

Cuando utilizo la expresión de la experiencia, esto incluye muchos sentimientos, pero en particular del sufrimiento, porque hay un conocimiento específico que emana del sufrimiento. Es una forma de conocimiento que se expresa a través del cuerpo, de lo que el cuerpo sabe, de lo que ha quedado inscrito en él a través de la experiencia. Se trata de un lugar privilegiado, aunque no sea el único lugar desde el que podemos conocer, ni siquiera el más importante. (hooks, 2022: 131).

El cuerpo, la clase, el eros y su relación con la educación también se vuelven objeto de análisis en el libro de



bell hooks. Es interesante cómo la autora, en una suerte de autobiografía, complejiza estos tópicos a la luz de sus experiencias, de sus procesos y claramente de su influencia del pensamiento de Freire. Lo que la autora propone con este libro es poder llegar a que docentes y estudiantes sean conscientes de la importancia de la educación como una forma de libertad. La autora se interesa por brindar algunas herramientas, desde su punto de vista privilegiado, para el ejercicio de una educación humanista y transformadora, que entusiasme a las personas de la comunidad educativa.

Sin lugar a dudas el libro de hooks va a ser un libro clave en las cátedras pedagógicas y didácticas, ya que cómo se dijo en líneas más arriba, el mismo es una fuente inagotable de recursos, reflexiones y discusiones muy actuales sobre la forma y el sentido de la educación. El libro es una buena invitación a crear y fomentar un modelo de educación que cuestiona las estructuras raciales, sexistas y patriarcales. Pero, sobre todo, es un libro que emociona y compromete a estudiantes y docentes a la creación de una sociedad más democrática y con justicia social.

Bibliografía

hooks, b. (2021) *Enseñar a transgredir. La educación cómo práctica de la Libertad*. Madrid: Capitán Swing. 240 páginas.
Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2da edición). México. Siglo XXI.

Notas

Becario doctoral de CONICET. Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades. Docente del Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades, UNMdP.

Agradezco a Cecilia Rustoyburu miembro del Grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades (Facultad de Humanidades)



Revista
de **E**
ducación



RESEÑAS
Eventos



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



III Simposio de Estudios Descoloniales: “Paisajes atávicos en los 20 años del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Mar del Plata, noviembre de 2023

Claudia Blanco¹

Los días 23 y 24 de noviembre de 2023 se realizó en Mar de Plata el **III Simposio de Estudios Descoloniales: “Paisajes atávicos en los 20 años del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales”** en el Centro Cultural Villa Victoria Ocampo. La actividad estuvo organizada por el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y el Departamento de Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de Mar del Plata. El comité académico estuvo integrado por María Marta Yedaide, Jonathan Aguirre, María Victoria Crego, María Cristina Sarasa, Silvia Branda, Gladys Cañueto, María Galluzi, Laura Proasi, Gabriela Cadaveira (UNMdP, Argentina), Rossana Godoy Lenz (ULS, Chile), Tiago Ribeiro (INES, Brasil) y Cristina Pérez Valverde (UG, España) y contó con la coordinación de Luis Porta y Francisco Ramallo (CONICET-UNMdP).

El evento se realizó en el marco de la celebración de los veinte años de actividad del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata creado en el año 2003. Como se describe en la presentación del simposio la perspectiva narrativa asume una adscripción ontológica, metodológica, conceptual y contextual que en su comprensión epistémica profundiza experiencias de investigaciones territoriales y comunitarias. El encuentro tuvo por finalidad expandir conocimientos que involucren propuestas con una mirada descolonial en el campo de la educación a través de la realización de investigaciones científicas en el dominio de las Ciencias Sociales y Humanas con un enfoque interdisciplinario. En esta oportunidad se presentaron investigaciones provenientes de equipos de investigación tanto locales como nacionales e internacionales. La intención de esta articulación de actividades de investigación, de enseñanza y de extensión universitaria se entrama con la idea de gestar espacios de aprendizaje en común- unidad.

Las actividades propuestas para estos dos días fueron pensadas en el devenir de *diez paisajes* que describieron recorridos sensibles de los/as investigadores/as y se expandieron al compartirlos. El *primer paisaje* se denominó *Una comunidad como investigación* y estuvo realizado por Rossana Godoy Lenz (ULS, Chile), quien compartió “Investigaciones-vidas: ambientes narrativos para la investigación en educación”. Luego expuso Mariana Foutel (UNMdP) sobre “Lo emergente y lo deliberado en el tránsito de experiencias” y se previó la participación de María Cristina Sarasa (UNMdP) con su trabajo “Ahora que el GIEEC tiene veinte años: Continuidades del significado narrativo de lo íntimo”. El *segundo paisaje*, denominado *Narrativas como políticas estéticas*, fue desplegado por Jonathan Aguirre (UNMdP-CONICET) a partir de su exposición “Narrar vidas memorables. Polifonías, textualidades y afectaciones sensibles en la investigación autobiográfica”; también Martín Vera (UNMdP) habló sobre “Com-un-idad: una investigación narrativa con las políticas públicas culturales y su articulación con la educación artística secundaria” y Claudia De Laurentis (UNMdP) intervino a partir de “Gestos, deseos y profundidades que sublevan: narrativa(s), ciudadanía(s), comunidad(es), política(s) y derecho a la educación superior”.

En el inicio del encuentro comenzó a tejerse una trama llena de matices y texturas construida a partir de las narrativas y así, en una sensible continuidad, siguieron apareciendo nuevos paisajes. El *tercer paisaje* denominado *Autobiografías e íntimas comunidades* fue ofrecido por María Galluzzi (UNMdP) con su propuesta “Ensamblar relatos: una autobiografía literaria”; por otro lado Gladys Cañueto (UNMdP) compartió “El tiempo en mí: Auto-bio-grafía”, y Luciana Berengeno (UNMdP) habló sobre “Estéticas de la vulnerabilidad”. El *cuarto paisaje*, que llamaron *Narrativas, docencias y memorabilidades*, fue desplegado por Silvia Branda y Luciana Torresel (UNMdP), quienes abordaron el tema “Deconstruyendo el imperialismo en las prácticas docentes. Nuevos desafíos en la enseñanza de inglés como lengua otra”. En ese mismo panel, Marcela Ristol (UNMdP) intervino con su propuesta denominada “Repensar el museo en clave narrativa”, Narrar vidas memorables. Polifonías, textualidades y afectaciones sensibles en la investigación autobiográfica” y finalmente, Gabriela Cadaveira (UNMdP) compartió su trabajo sobre “Experiencias pedagógicas transformadoras: la etnografía como narrativa de escenas vividas en una escuela secundaria de Mar del Plata”.

A partir de esta paleta de experiencias de investigación de colores diversos, que nos invitaron a pensar otras formas sensibles de investigar y de sentir/ser investigación, comenzó a pintarse el *Quinto paisaje* que titularon *Literaturas, lenguajes artísticos y performatividad*. Este espacio estuvo integrado por Agustina Ibañez (UNMdP), quien partió de una cuestión, “¿Qué puede un nombre? Armonía Etchepare/Somers y la narración de una vida”, para que luego Juan Cegarra (UNMdP) hablara de “Problemas y perspectivas en torno a la enseñanza de la lengua en el nivel medio” y María Victoria Crego (UNMdP) compartiera su trabajo de investigación, “Memorabilidades conver-

sadas y epistemes narrativas". Más tarde, Julieta Paladino (UNMdP) propuso pensar sobre los "Diálogos ancestrales para la co-creación de utopías digital-pachamamicas" y María Alejandra Estifique (UNMdP), mediante una intervención performática, nos entregó un fragmento de su tesis, "Aún queda mucho género por cortar: narrativa y performatividad". Introducirnos en estas propuestas de investigaciones creativas fue una invitación a habitar esos paisajes junto a los/las investigadoras que compartieron formas amorosas de sentir, pensar y hacer investigación. A partir de estas experiencias expandidas culminaba un día de movimientos afectivos entramados entre palabras que hilvanaron historias, expresiones artísticas que nos llenaron el alma y gestos sensibles que sobrevolaron los espacios que habitamos en común- unidad.

En un continuum de experiencias narradas y casi como si nunca nos hubiéramos ido de la Villa Victoria, lugar mágico si los hay, comenzó otro tiempo para compartir y resignificar historias. Y así, llegaron en vuelos sutiles otros paisajes atávicos que recorrimos juntos/as en el segundo día del encuentro. Se inició con la descripción del *sexto paisaje* denominado *Cuerpos vibrantes y ambientes en descomposición* creado por Francisco Ramallo (UNMdP), quien compartió "Doce investigaciones-vidas en el espejo del GIEEC". María Laura Álvarez (UNMdP), por su parte, trajo su investigación sobre "Des-educaciones médicas: Narrar una experiencia doctoral"; Yaquelina Torres (UNMdP) nos entregó "El cuerpo como es. La Medicina narrativa que existe" y finalmente, Gladys Fernández (UNMdP) habló sobre "Inteligencia artificial generativa en ambientes virtuales". Completando esa segunda mañana, compartimos el *séptimo paisaje* llamado *Artes, marcas y heridas autobiográficas*; el mismo fue creado por Isabel Molinas (UNL) y con él nos invitó a pensar en "La creatividad como horizonte: irrupciones botánicas en la investigación educativa". La acompañó Magalí Villarreal (UNMdP), quien sumó una propuesta sobre "Educación e investigación artística: Narrativas ensambladas como posibilidad de creación y transformación". Cerrando esta mañana colmada de aprendizajes creativos, Mariana Asensio (UNMdP) habló sobre "La sonoridad de la infancia vivida en la partitura de la práctica docente".

Nos vamos acercando al final de este viaje significativo donde sobrevolaron historias, sentimientos e inter-corporalidades. Encontrarnos, mirarnos, sentirnos, tocarnos nos constituye desde un lugar más humano, no sólo para la investigación sino también para la vida. Por todo esto siento tan valioso el poder transformador de este encuentro y lo importante que es seguir descubriendo espacios para habitar juntos/as. Llegamos al *octavo paisaje* para compartir un *Conversatorio de "Inter-cambios, narrativas y experiencias en educación"*. El mismo estuvo llevado a cabo por la estudiante Konny Ivette, integrante del Semillero de Investigación de la Universidad de la Serena, Mariana Martino y quien escribe esta reseña, ambas miembros del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (UNMdP). Pudimos escuchar la propuesta de trabajo que trajo Konny y ponerla en diálogo con nuestra manera de

abordar la investigación narrativa. Entre reflexiones y emociones nos posamos en el *noveno paisaje*, llamado *Ambientes, territorios y comunidades*, con un recorrido propuesto por Laura Proasi (UNMDP) a partir de “Una cartografía sensible de gestos vitales. Problemática Educativa como afluente del Taller de Aprendizaje Científico y Académico”, al que se sumaron María Marta Yedaide (UNMDP) con “¿De qué sirve andar contando vidas?” y Mónica Renjifo (ULS, Chile) con “Corporeidad y Bien-Estar humano: voces biodanzantes en educación”. Celebro el momento donde se nos invitó a danzar como otro modo de acercar-nos. La experiencia corporal creativa me permitió sentir el valor de la mirada y la caricia que se constituyen en diálogo afectivos con los/as otros/as y se expande generando emociones y conexiones especiales.

La culminación del encuentro estuvo sentida y pensada a partir del *décimo paisaje*, que tal vez no sea el fin de nada, sino el inicio de algo nuevo. Esta idea nace como modo de alimentar el sentimiento de continuidad que me habita. La invitación fue a con- vivir en un espacio y un tiempo entretejido entre relatos de vida y pasiones que se gestaron a partir de la Presentación del libro *Pasiones: Luis Porta* narrado por Jonathan Aguirre, Laura Proasi, Francisco Ramallo y María Marta Yedaide (UNMDP). Viví este momento como una explosión de afecto, de amistad y de belleza. Se podía sentir en el aire que respirábamos un aroma a hogar compartido, a familia, a vida transitada de la mano, a naturaleza.

Me quedo cerca de la idea de narrar con sensibilidad artesana para que lo que narramos se pueda sentir, tocar, oler, mirar, gustar. Las narrativas biográficas permiten visibilizar nuestra esencia y la posibilidad de habitar la investigación desde la vida.

Notas

¹ Profesora de Educación Inicial. Licenciada en Ciencias de la Educación e integrante del Grupo Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC).

Revista
de **E**ducación n



RESEÑA
Tesis



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



LA DOCENCIA SECUNDARIA ARGENTINA: UN ESTUDIO BIOGRÁFICO-NARRATIVO CON PROFESORES MEMORABLES EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA N°19 DE MAR DEL PLATA

María Victoria Crego¹

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario

Director: Dr. Francisco Ramallo.

Jurado Evaluador: Dra. Adrienne Ojeda; Dr. Jonathan Aguirre; Dr. Luis Gabriel Porta Vázquez.

Fecha de defensa 21 de diciembre de 2022

Resumen

La docencia secundaria ha sido estudiada desde múltiples aristas tales como su profesionalización, su reconocimiento público, sus implicancias laborales y gremiales, sus trayectos de formación y de capacitación, sus normativas y disposiciones legales. Sin embargo, ha quedado velada una necesaria comprensión subjetiva, íntima y afectiva de su condición. A partir de esta investigación acerca de la docencia en un enclave específico —una escuela secundaria en un contexto de alta vulnerabilidad y desigualdad social en Argentina— ensayamos desplazamientos eróticos que desde la dimensión autobiográfica mueven las categorías de análisis entre los datos y las experiencias. Aprovechando principalmente las notas de campo asociadas a las entrevistas realizadas, esta investigación valora las experiencias sensoriales en la investigación educativa. Es por ello que los sentimientos docentes más recurrentes, interpretados en el marco del giro afectivo que caracteriza a las ciencias sociales, se interesan en priorizar el relato de lo que nos ocurre como investigadores y lo que nos provoca movilizar estas narrativas.

Palabras clave: escuela secundaria; investigación narrativa; profesores memorables

La tesis titulada “La escuela secundaria Argentina. Un estudio biográfico-narrativo con profesores memorables de la Escuela N° 19 de Mar del Plata”, dirigida por el Dr. Francisco Ramallo, corresponde al Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Rosario. La defensa pública y oral de la mencionada Tesis de Doctorado se llevó a cabo el 21 de diciembre de 2022, siendo calificada con 10 con recomendación de publicación. Desarrollamos el estudio biográfico-narrativo y nos propusimos como objetivo general: Identificar las tramas que intervienen en la composición de la memorabilidad en las biografías de los profesores en la Escuela de Educación Secundaria N°19 de Mar del Plata. Como objetivos específicos nos planteamos la docencia en una escuela secundaria en un contexto de alta vulnerabilidad y desigualdad social en Argentina.

Ensayamos desplazamientos eróticos que desde la dimensión autobiográfica mueven las categorías de análisis entre los datos y las experiencias. Aprovechando principalmente las notas de campo asociadas a las entrevistas realizadas. Esta investigación valora las experiencias sensoriales en la investigación educativa. Es por ello que los sentimientos docentes más recurrentes, interpretados en el marco del giro afectivo que caracteriza a las ciencias sociales, se interesan en priorizar el relato de lo que nos ocurre como investigadores y lo que nos provoca movilizar estas narrativas.

Esta experiencia de investigación se desarrolló entre marzo de 2017 y marzo de 2022, en una conversación que atravesó a la voz de los docentes como su temática nodal. Considero importante compartirla por el valor que yo misma comencé a darle a los colegas con los cuales me involucré, dado que traer aquí sus voces fue una oportunidad para desplazarme de la arrogante enunciación científica. Es por este motivo que no están en los agradecimientos, sino que autorizan y firman junto a mí esta Tesis al final de esta introducción². A través de la investigación de las biografías de seis profesores memorables de una escuela secundaria situada en la periferia de la ciudad, reconozco experiencias que colaboran en restaurar una voz.

Aunque contaba con pocos antecedentes de docentes memorables en nivel medio hasta que encontré una tesis de maestría (Murcia, 2017), los estudios sobre la buena enseñanza que compartían en el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (en adelante GIEEC) ponían foco en el eje de mi investigación: las afectaciones del narrador y la pasión en el aula. Continuando esta línea trazada por el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales me concentro en los docentes del nivel secundario, indagando en sus vidas aquellos elementos capaces de definir qué es lo que los convierte en memorables y cuáles son los sentidos que se le otorgan. Entendiendo que en la vida privada de estos docentes podemos encontrar sugerentes hallazgos que se entranan con sus prácticas de enseñanza y con sus maneras de ver el mundo.

En el primer capítulo “Ensamblajes contra-interpretativos” *Entre la interpretación y la contra interpretación*, describo la riqueza de la investigación cualitativa y narrativa, ensamblando docencia, experiencia y autobiografía. Analizo a través de la mirada de algunos autores con los que fui dialogando el fin de los grandes relatos, la fenomenología de Merleau-Ponty (1985) y la contra-hermenéutica que me invadió desde Susan Sontag (1984). Más cercanas fueron las lecturas de los textos de mis profesores Francisco Ramallo, Luis Porta, María Marta Yedaide, Neldo Candelero, José Tranier y Silvia Gringberg, con las que sostengo y narro en esta Tesis. En ese dar de un “decir veraz”, Silvia Gringberg (2015) me ayudó a cuestionar tanto los discursos de los medios como de los altos niveles de la academia. Reconocerme en la continuidad narrativa de la práctica docente y la vida en las voces de otros profesores, es una forma de enriquecer mi melodía.

Más adelante, en el segundo capítulo “Notaciones entre-vistas”. *Entre el dato y la experiencia*, narro en tres movimientos las decisiones que se fueron tomando y los diferentes momentos por la que fuimos transitando en la enunciación de esta investigación. Describir tiempos y espacios, desde los seminarios cursados en estos años, las experiencias académicas que me circundaron, el trabajo de campo y la etapa de escritura de esta tesis reconoce las decisiones epistémicas tanto como las estrategias para construir los guiones de una entrevista. Los relatos acerca de este trabajo de campo, el tiempo en el que se lograron los resultados de las encuestas a los estudiantes, docentes y auxiliares de la escuela me pasó por el cuerpo. Fue una experiencia narrada paralelamente en mi voz. La revisión de la documentación como las observaciones de las clases, los recreos o las reuniones de personal, las conversaciones con ex alumnos, ex docentes, vecinos, familias y la comunidad en sí, están atravesados por los relatos de lo que significó la experiencia de pasar un momento con ellos que a su vez iban transformando mi (auto)biografía.

En el tercer capítulo “memorabilidades con-versadas”. *Entre el olvido y la memorabilidad*, retomo un recorrido sobre la vasta literatura que ya se ha recopilado de la categoría profesores memorables —especialmente en el marco de GIEEC—, hilvanando a varios entre el olvido y la memoria presento el caso de una escuela de educación media que está ubicada en una zona vulnerable socialmente en mi ciudad. Reconozco y profundizo a través del trabajo de campo una conversación con el contexto y recorro la memorabilidad como una co-construcción docente. Una escuela que nació pequeña y en dos décadas se entrama con su más próxima cercanía.

El capítulo cuarto “Relatos con-sentidos”. *Entre el dolor y el placer*, condensa los relatos acerca del encuentro con cada uno de los profesores memorables y lo que significó la forma en la que se llegó a ellos. Sondear las emociones que atravesaron en sus clases cuando eran estudiantes, conocer sus temores y pasiones, la forma en la que hablan, sienten, aprenden, narran y aman. Escucharlos acerca de

sus experiencias en la práctica, para indagar en los motivos que hicieron que hayan tomado determinadas decisiones profesionales. Y así lo compilamos. Por un lado se presentan los audios de las grabaciones de las entrevistas a cada profesora/o y de inmediato los relatos de la experiencia que significó todo ese encuentro a su vez atravesado por mis recuerdos, mis emociones y mis interrogantes sobre la práctica.

También presentamos aquí un diálogo con la categoría de memorabilidad y desde nuestras experiencias intentamos desacralizar de algún modo la categoría e incorporar algunos datos que pueden sumar otras formas de ser memorables, esta vez específicas de un contexto y un nivel en particular. De ahí el nombre de este capítulo. Lejos de intentar jerarquizar con la forma de expresarlo. Justamente es en la unicidad de estos docentes, en este contexto específico y en el nivel secundario donde podemos describir características y modos de ser que no entran necesariamente en la categoría tradicional en todo su conjunto. Allí pudimos advertir otras tesituras de voces que nos cuentan otras experiencias de la práctica que están atravesadas por cuestiones muy particulares. De ahí esta manera de mencionarlos por su memorabilidad más que por su condición de memorables.

En éste capítulo también se incorpora un apartado que son invitaciones que decidimos realizar junto mi director de Tesis, para convocar a intelectuales especialistas en las categorías, a narrar y dialogar con algunos de esos relatos de las entrevistas, donde tratamos de reunir un abanico de posibilidades para echar a rodar esas experiencias y que logren otras significaciones para todos los implicados en la lectura e interpretación de estas biografías tan interesantes para recorrer. Más aún rescatar miradas académicas de alta sensibilidad y profundo conocimiento de los temas implicados. Mis cuadernos de campo fueron útiles para sistematizar la información que comparto en este capítulo, tal como aventure desde la escritura del proyecto de esta Tesis. De hecho, la composición de las (auto)biografías entrecruzan tanto los audios de las entrevistas realizadas y mis cuadernos de campo, como los relatos que fui co-componiendo en nuestras conversaciones. El cuerpo y la experiencia que vive cada narrador y se vive en cada relato es parte sustancial de esta investigación, ya sea desde la teoría o marco conceptual hasta lo más práctico de las decisiones que como investigadora fui tomando. Diría que es tanto lo que el cuerpo dice sin hablar.

En el quinto y último capítulo “Inter-versiones vocalizadas”. *Entre el yo y el nosotros*, revisé el material archivado a partir de conversar con colegas y de co-construir esta investigación en diferentes ámbitos de la construcción de conocimientos en la educación. Para tomar decisiones sobre cómo compartir los relatos de esas vidas docentes, invité a algunos especialistas de este campo de estudio a escribir acerca de lo que yo estaba investigando. De este modo aumentamos las voces con una serie de intervenciones que refieren a situaciones que circundaron la investigación. También esta escritura sobre la socialización y conversación de esta Tesis me invitó a

reconocer en mis palabras mi (auto)biografía tanto como profesora como estudiante.

La figura del profesor memorable, de hecho, habilita el tributo a las personas que han sido influyentes y permite rastrear huellas en nuestras subjetividades. Es potente en tanto devela la historia de la construcción de la identidad personal-profesional. La fuerza de estos hallazgos ha hecho, por tanto, inevitable la pregunta por lo que educa y por los modos en los cuales nos afectamos respecto de lo que educa. En el recuerdo de los profesores memorables opera una continuidad que no debiera pasar inadvertida o ser soslayada. Esta investigación intentó desacralizar la categoría y su aparente bondad, para explorar los límites de su legitimidad o eticidad en la investigación educativa.

En este acuerdo entre los docentes entrevistados y yo, esta investigación consensua con-sentimientos una interrupción, un desplazamiento erótico, afectivo y sensorial. Para poder entretener sus vidas (docentes) sin ser representadas sólo como un caso o un experimento científico, esta investigación combina sus pensamientos, afectos y anhelos con los míos. Lejos del sentido extractivista de tomarlos como datos o fuentes de información mi compromiso con ellos es respetar sus voces, acercándome a ellas de manera humilde y reconociendo que a pesar de ser la narradora de estas historias no me diferencio omnipresentemente de ellas. Poder describir lo que siente un docente memorable para aquellos que lo han cruzado, hizo posible contar historias de gente real que también se apasiona todavía con la experiencia de aprender como también lo han hecho a la hora de contar sus vidas. Después de todo parafraseando al autor de *Temps et recit*, “contamos historias porque finalmente las vidas humanas necesitan y merecen ser contadas” (Ricoeur, 1983).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Z., Porta, L. y Yedaide, M. (2012). Pasión por enseñar. Emociones y Afectos de profesores universitarios memorables. *Revista Científica Alternativas, Espacio Pedagógico*, No. 64,65.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María: Eduvim.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*, 7(9), 13-34.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J (2015) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Paidós.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.

- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Journal Qualitative Research*, 1(1), 23-46.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (Ed.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Flores, v. (2017) *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Grinberg, S (2015) El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades del gerenciamiento. *Revista Canoas* V,14,n34. P-10-31
- hooks, b. (2019). *Ensiñando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Sao Pablo: Editora WMF Martins Fontes
- Merleau Ponty, M (1985). Fenomenología de la percepción. Barcelona, Planeta- De Agostini.
- Murcia, L (2017) Relatos y experiencias de enseñanza memorable desde la voz de docentes noveles de la escuela secundaria. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.
- Porta, L. y Flores, G. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en educación superior. *Praxis Educativa*, 16(2), 52-61.
- Porta, L. y Grinberg, S. (2018). Manifestar(se). Once ejercicios de resistencia a favor de la educación. *Praxis Educativa*, 22(2), 14-19.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En Kaplan, C. (Coord.). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. (pp. 59-75). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUEDEM.
- Porta, L.; Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Revista Interterritorios* Vol. 4(7), 164-183. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/238248/30066>
- Ramallo, F. (2017). *El Bachillerato como experiencia: Narrativas y entrecruzamientos biográficos en el Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Rosario.
- Ramallo, F. (2019). Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores. *Série-Estudos*, 24(52), 101-122.
- Ricoeur, P. (1983). *Tiempo y narración*, I. Madrid: Cristiandad, 1987
- Sontag, S (1984) *Contra la interpretación y otros ensayos*. Sexo Barral, Barcelona.
- Yedaide, M. M. (2016). *El relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Rosario.

Notas

¹ Doctora en Educación y Profesora en Comunicación Social. Profesora en escuelas públicas secundarias y miembro del Grupo de Extensión Pedagógica, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo electrónico: vicparacomunicarme@gmail.com

² Utilizó el masculino genérico y dejó estática la pugna por el género para avanzar por en otras enunciaciones de los sujetos de la educación.

Revista

de

Educación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION

INSTITUTO GARCÍA ENRIQUE (UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA)

Eventos

Marzo

- **FIESA 2024: “LA INTEGRACIÓN REGIONAL COMO ALIANZA ESTRATÉGICA PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN”**

Fecha: del 19 al 22 de marzo del 2024

La Feria reúne a universidades argentinas y extranjeras, institutos de formación superior, referentes de instituciones gubernamentales, organismos, asociaciones, redes internacionales, autoridades de embajadas y consulados; quienes tratarán la integración de la educación superior a nivel internacional.

La tercera edición de FIESA 2024 tendrá a la Universidad Nacional de Misiones como anfitriona y en esta oportunidad, el país invitado de honor será Alemania.

Modalidad: Presencial.

Puerto Iguazú, provincia de Misiones. Universidad Nacional de Misiones

Abril

- **V FÁBRICA DE IDEAS Y I SIMPOSIO NACIONAL: “EDUCACIÓN SUPERIOR Y PROFESIÓN ACADÉMICA FRENTE A LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI. ENTRE EXPANSIONES TEMÁTICAS, EPISTÉMICAS Y METODOLÓGICAS”**

Fecha: 5 y 6 de abril del 2024

Co-organizan: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED)/ Grupo de Investigaciones sobre Educación Superior y Profesión Académica (GIES-PA)- Facultad de Humanidades; Grupo de Análisis del Sistema Universitario del Centro de Investigaciones Económicas y Sociales (CIEyS) de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales; Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades.

Modalidad: Presencial.

Mar del Plata, provincia de Buenos Aires. Facultad de Humanidades/Facultad de Ciencias Económicas y Sociales – Universidad Nacional de Mar del Plata

- **VIII CONGRESO NACIONAL Y VI INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: “LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN 40 AÑOS DE DEMOCRACIA”**

Fecha: 11 y 12 de abril de 2024

Organiza: Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad Nacional del Comahue de la República Argentina

Modalidad: Presencial

Cipolletti, provincia de Río Negro. Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Comahue

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 diciembre de 2023.

Notas al final

1 Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (MEN -RM N° 2604/13) Licenciada en Ciencias Antropológicas (UBA). Adjunta en la Asignatura Pedagogía Social en la Facultad de Humanidades - UNMDP. Adjunta en la Asignatura Educación y Gestión Cultural en la FAUD - UNMDP. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Correo El: gcadaveira@mdp.edu.ar

2 Politóloga y Doctora en Ciencias Sociales. Se desempeña como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y es profesora adjunta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en Argentina. Coordina el Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Sus líneas de investigación se centran en las políticas universitarias y de investigación y en la evaluación académica y del conocimiento. Contacto: laurarovelli@gmail.com

3 Profesor y Licenciado en Sociología (UNLP). Doctorando en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Becario Doctoral de CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Ayudante Diplomado en la asignatura Introducción al Proceso Intelectual de la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP). Profesor en el Curso Introductorio de las carreras de Sociología (FaHCE-UNLP). Profesor en el Curso Introductorio en la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP). Ayudante en el Seminario Análisis de Políticas y Sistemas Educativos. Contacto: santiago.garriga@hotmail.com

4 Se trata del proyecto de tesis doctoral “Trayectorias de permanencia y egreso de estudiantes de sectores socio-económicos desfavorecidos en la UNLP”, inscripto en el Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de la Plata y financiado a través de una beca interna doctoral del CONICET (2020-2025). Y del proyecto de investigación: Rovelli, L. (2023). Proyecto Análisis, diagnósticos y procesos de mejora en las carreras docentes y académicas iniciales a partir de las transformaciones de los sistemas de evaluación. Un estudio de casos de institutos de formación docente y en una universidad nacional. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).

5 Nos referimos a la Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior (N° 27.204), sancionada en octubre de 2015.